TIPO:
Documento PDF
VERSIÓN:
Foto Copia
PRUEBA:
Gratuita
PEDAGOGIUM DIDÁCTICA
MÉXICO

Enseñar o el oficio de aprender

Organización escolar y desarrollo profesional

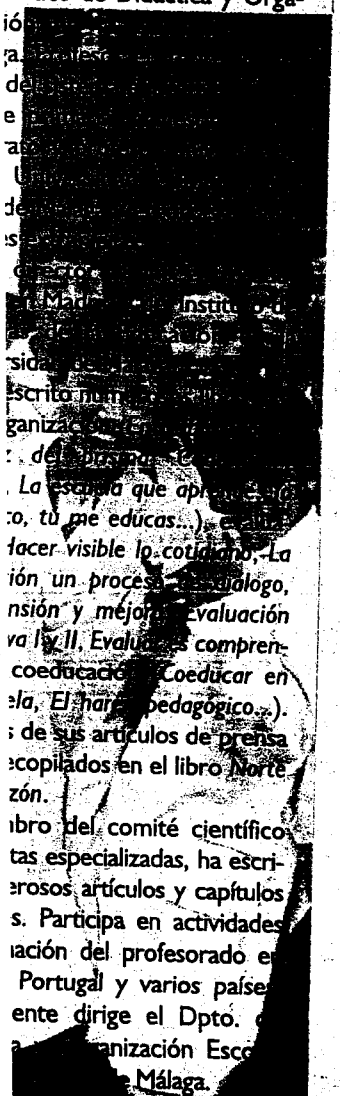
Miguel Ángel Santos Guerra

HomoSapiens EDICIONES

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

uel Ángel Santos Guerra

drático de Didáctica y Orga-
ió
ga
de
e
as
U
de
s
c
. Madrid. Instituto
ció
sidad
Escritor
ganizac
. del
. *La escuela que ap*
:o, tú me educas...), e
facer visible lo cotidiano, *La*
ión un proceso
nsión y mejora, *Evaluación*
va I y II, *Evalu*
coeducació
ela, *El hara*
; de sus artículos de prensa
ecopilados en el libro *Norte*
zón.
ibro del comité científico
tas especializadas, ha escri-
erosos artículos y capítulos
s. Participa en actividades
iación del profesorado e
Portugal y varios países
ente dirige el Dpto.
a
nización Esc
Málaga.



PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ADQUISICIÓN REALIZADA EN EL MARCO DE LAS AYUDAS DEL PROGRAMA ESTATAL DE FOMENTO DEL EQUIPAMIENTO DE LAS ESCUELAS NORMALES

PEFEN 2.0

Enseñar o el oficio de aprender

Organización escolar y desarrollo profesional

Miguel Ángel Santos Guerra

HomoSapiens EDICIONES

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

® BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA

"ESTIMADO LECTOR ESTE DOCUMENTO REPRESENTA UNA COPIA PRIVADA QUE SÓLO PUEDE UTILIZARSE CON FINES EXCLUSIVAMENTE EDUCATIVOS"

- El servicio gratuito que brinda la Biblioteca Digital De Pedagogía; *Pedagogium Didáctica*, es motivo de tres objetos de estudio que a continuación se presentan:

  - 🕮 **OBJETO PRIMARIO:** Difundir el conocimiento Pedagógico a los profesionales de la educación, a las nuevas generaciones académicas que se desempeñan en el estudio del campo Pedagógico y a toda persona interesada en el conocimiento de la disciplina.

  - 🕮 **OBJETO SECUNDARIO:** Facilitar y fomentar en las personas el hábito cultural de la lectura proporcionando vía on-line materiales informativos y educativos como; Libros, Revistas, Manuales, Guías y Test de relevancia para situaciones de necesidad doméstica, de formación intelectual y de fortalecimiento profesional.

  - 🕮 **OBJETO TERCIARIO:** Contribuir de manera voluntaria al apoyo solidario de personas nacionales e internacionales que provienen o radican en regiones y sectores más desposeídos y que por motivos de economía, de territorios geográficos, de discriminación y de Necesidades Educativas Especiales (NEE) no tienen la posibilidad de acceder a bibliotecas públicas de carácter gubernamental como a las privadas de carácter empresarial.

- Una vez leído el documento digital, el lector deberá borrar permanentemente el material de su PC, Laptop, Tablet, Celular o Dispositivo USB, ya que el préstamo del ejemplar solicitado queda absolutamente vencido después de su uso. No hacerlo inmediatamente, usted se hace responsable de los perjuicios que tal incumplimiento genere.

- *Pedagogium Didáctica*, le recomienda que en caso de que usted tenga posibilidades de financiar el material, compre la versión original en cualquiera de las librerías de su país, ya que algunos materiales publicados en la Biblioteca son ligeramente reducidos como cumplimiento del tamaño reglamentario que establece la Red Social, lo que resulta de manera inconveniente en algunas partes del material digitalizado y escaneado, estas se vean borrosas o no muy claras para el lector. Si las leyes de su país prohíben este tipo de préstamo, absténgase de seguir utilizando totalmente los servicios gratuitos de esta Biblioteca. El proyecto *Pedagogium Didáctica*, no genera ningún interés económico de forma directa como indirecta, ni de sus usuarios, ni de la red social ni tampoco de la publicidad de la Biblioteca.

SIN VALIDEZ

"QUEDA PROHIBIDA LA VENTA, DISTRIBUCIÓN Y COMERCIALIZACIÓN TOTAL DE ESTE DOCUMENTO SIN PREVIA AUTORIZACIÓN"

BIBLIOTECA DIGITAL PEDAGOGÍA

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA
MÉXICO

B D P
BIBLIOTECA [PDF] PEDAGOGÍA

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Santos Guerra, Miguel Ángel
Enseñar o el oficio de aprender : organización escolar y desarrollo profesional.- 1ª. ed. - 2ª. reimp.- Rosario : Homo Sapiens, 2006.
198 p. : 22x15 cm.- (Educación)

ISBN 950-808-305-0

I. Título - 1. Didáctica 2. Formación docente
CDD 370.1

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

1° edición, 2001
2° reimpresión, 2006

© 2001 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario · Santa Fe · Argentina
Telefax: 54 0341 4406892 / 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 950-808-305-0

Diseño Gráfico: Valeria Gorrin

Esta tirada de 1000 ejemplares se terminó de imprimir en octubre de 2006
en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L** · Santa Fe 3316 · Tel: 0341 4372505
E-mail: fervilsrl@hotmail.com · 2000 Rosario · Santa Fe · Argentina

ÍNDICE

Prólogo 7

PRIMERA PARTE
ORGANIZACIÓN ESCOLAR O EL ÁMBITO DEL APRENDIZAJE

Capítulo Uno. **El círculo vicioso/virtuoso de la organización educativa** ... 13
Referencias bibliográficas 23

Capítulo Dos. **Los entresijos de la organización** 27
Referencias bibliográficas 38

Capítulo Tres. **Organización escolar y calidad de la educación** 39
Referencias bibliográficas 57

Capítulo Cuatro. **Organizaciones educadoras** 59
Referencias bibliográficas 71

Capítulo Cinco. **El archipiélago estratégico** 73
Referencias bibliográficas 83

Capítulo Seis. **Autonomía de los Centros escolares** 85
Referencias bibliográficas 97

SEGUNDA PARTE
DESARROLLO PROFESIONAL O EL OFICIO DE APRENDIZAJE

Capítulo Siete. **Organización escolar y desarrollo profesional** 103
Referencias bibliográficas 111

Capítulo Ocho. **Cultura profesional del docente** 115
Referencias bibliográficas 129

CAPÍTULO NUEVE. **Dinámicas de construcción de proyectos de Centro y desarrollo profesional del profesorado** 131
Referencias bibliográficas 147

CAPÍTULO DIEZ. **Profesores y profesoras para el cambio: retos y esperanzas** 151
Referencias bibliográficas 163

CAPÍTULO ONCE. **La profesionalización docente ante el cambio educativo** 167
Referencias bibliográficas 179

CAPÍTULO DOCE. **Investigación en el aula y profesionalización docente** 183
Referencias bibliográficas 195

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

PRÓLOGO

La primavera y los cerezos

Tomo de Neruda una hermosa y profunda expresión que él aplica al amor y yo, ahora, a la educación, a los profesores y a las escuelas. Dice Neruda que el amor hace con las personas lo que la primavera hace con los cerezos. Es decir, hace posible que florezcan. La primavera no violenta al árbol, no lo presiona, no lo poda, no lo injerta, no lo obliga, no lo fuerza... Sencillamente, crea las condiciones para que se desarrolle. Ni siquiera podría decirse con rigor que "crea" las condiciones sino que "es", "que constituye en sí misma" la condición.

La metáfora de la primavera da luz a una concepción que concibe el hecho educativo como una fuerza que no sólo tiene en cuenta sino que hace que se desarrolle la naturaleza de las plantas y de los árboles. Es decir, que la primavera no hace que el árbol se convierta en otra cosa, sino que sea él mismo creciendo. Por otra parte, la primavera aparece y transcurre sin brusquedades, de forma paulatina y serena. Permite que el árbol sea él mismo y crezca hasta el límite máximo. Digamos que es la "zona de desarrollo próximo del árbol".

Esta obra que he titulado *Enseñar o el oficio de aprender* lleva por subtítulo *Organización escolar y desarrollo profesional*. La organización de la escuela es precisamente la primavera que permite que los profesores y las profesoras crezcan y florezcan, que se desarrollen profesionalmente. O así debería ser. Digo "debería ser" porque nadie puede garantizar que las cosas sean como es deseable. La escuela puede ser, también, el lugar donde el árbol se atrofie y quede definitivamente seco. Tormentas, sequía, granizo, heladas... En definitiva, unas condiciones adversas con las que resulta difícil (por no decir imposible) que el árbol sobreviva.

El contexto organizativo de la escuela es el ámbito en el que el profesor y la profesora trabajan y se perfeccionan como profesionales. La forma más efectiva de crecimiento es precisamente el desarrollo del curriculum concebido, planificado, llevado a cabo y evaluado por la comunidad educativa. A través de la práctica sobre la que se reflexiona de manera rigurosa, colegiada y persistente, el profesor podrá comprender las claves y el significado de su actividad profesional y, de ese modo, establecer las decisiones correspondientes de mejora (SANTOS GUERRA, 2000).

La escuela ha de ser una comunidad crítica de aprendizaje en la que los profesores no sólo enseñan sino que, a través de la reflexión aprenden de forma eficaz. Digo eficaz porque existe un tipo de conocimiento meramente especulativo, alejado de la realidad, que difícilmente se puede aplicar a la mejora de la acción profesional. Volveré a las metáforas. Si los profesionales que actúan en un quirófano son sabedores de que las operaciones son un fracaso, tendrán que analizar lo que sucede. Puede que la mejor solución no sea enviar al cirujano jefe a un cursillo que tendrá lugar en Zurich. ¿Y si el problema es que el quirófano está infectado? ¿Y si están mal coordinados el anestesista, el enfermero y el cirujano? ¿Y si el instrumental es inadecuado?

Frecuentemente se olvida la dimensión contextual de la escuela. Parece que un buen diseño del curriculum, una pertinente fundamentación sociológica, psicológica y didáctica serán suficientes para su buen desarrollo. Es como si diseñásemos un coche de línea aerodinámica, de motor potente, de fácil conducción y luego lo pusiéramos a funcionar en la cúspide de una montaña. El coche, excelente como vehículo, no podría avanzar, se destrozaría en el intento y su conductor acabaría desesperado ante las dificultades.

Otras estrategias de cambio, a las que se alude en esta obra, siguen otros itinerarios menos efectivos para el desarrollo profesional. Estrategias que tienen el epicentro fuera de la escuela y que consisten en el diseño de modelos por parte de los teóricos y de la elaboración de prescripciones por los políticos. Por contra, el curriculum en acción se inserta en el marco de la organización escolar y está en las manos de los profesionales. Los pasos que tienen que seguir los profesores para ponerse en el camino de su desarrollo son los siguientes:

Interrogarse sobre las prácticas poniendo en entredicho las rutinas, sometiendo a la reflexión los resultados, cuestionándose las formas de proceder y de relacionarse, reinventando permanentemente los objetivos...

Investigar de manera sistemática y compartida cuál es la respuesta a las preguntas que constantemente se hacen aflorar sobre las prácticas profesionales...

Compartir y dialogar con los compañeros, con los alumnos, con las familias y con los ciudadanos en general las preocupaciones y las evidencias obtenidas acerca de la práctica...

Comprender cuáles son las claves del significado de la acción en ese momento dado y en ese contexto preciso en el que se desarrollan (contexto que ha de ser más amplio que el que está circunscrito a las paredes de la escuela)...

Tomar decisiones de mejora a raíz de la reflexión y de la comprensión que aquella ha generado. Decisiones que harán mejor la escuela y que permitirán al profesorado perfeccionarse y transformar su práctica...

Escribir sobre todo ese proceso para romper ese pensamiento caótico, ese discurrir errático que frecuentemente nos acompaña acerca de la educación y de las escuelas...

Difundir el contenido de esos escritos para que otros puedan enriquecerse a través de ellos y para que pueda producirse una plataforma de debate y de innovación educativa...

Comprometerse con las transformaciones que necesita la escuela propia y, en general, todas las escuelas. Ese compromiso precisa de esfuerzos compartidos para alcanzar la transformación.

Exigir de las autoridades educativas y políticas los recursos personales y materiales que son necesarios para realizar la transformación deseada.

Esta secuencia de verbos se arraiga a las prácticas que realizan los profesionales en las escuelas. Ha de plantearse y desarrollarse en el ámbito del aprendizaje que es la organización escolar. Es, por consiguiente, la práctica institucionalizada, sometida al análisis y enriquecida por el compromiso, el clima en el que florecen los propósitos de mejora.

Si ser profesor/a es asumir la profesión del aprendizaje, es asumir el oficio de ser un eterno aprendiz, es preciso comprender cómo actúa el curriculum institucional en el desarrollo profesional de los docentes. Desde esa comprensión hay que incidir en la mejora de las estructuras y en el perfeccionamiento de las formas de organizar la práctica educativa.

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga. España

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

PRIMERA PARTE

ORGANIZACIÓN ESCOLAR O EL ÁMBITO DEL APRENDIZAJE

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO UNO

EL CÍRCULO VICIOSO/VIRTUOSO DE LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno, el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al oír aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

MONTERROSO, A. *La oveja negra y demás fábulas.*
Alfaguara. Madrid. 1997

Existe una indudable influencia de las estructuras organizativas sobre las personas que trabajan en ellas y, a su vez, una incidencia de las personas en las estructuras organizativas que las albergan.

Un contexto organizativo nefasto (rígido, empobrecido, conflictivizado, impermeable, balcanizado...) hará difíciles las relaciones entre las personas y escasamente eficaz su esfuerzo para alcanzar los logros que se pretende conseguir. Por otra parte, un grupo de personas mal avenidas, escasamente motivadas y poco emprendedoras generarán una dinámica empobrecida. Es el "círculo vicioso" de la organización. Como se sabe, el círculo vicioso es "un razonamiento que se funda en una premisa que supone la conclusión que hay que demostrar". En el círculo vicioso están presentes dos circunstancias que son a la vez causa y efecto

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cada una de la otra. En este caso estoy cargando tanto a la causa como al efecto de una dimensión negativa.

Llamo "círculo virtuoso" (ya sé que estoy forzando el sentido de los términos) al mismo razonamiento cuando el contenido del mismo tiene componentes positivos. Unas personas que se relacionan de forma cohesionada y coherente en torno a un proyecto, que tienen ilusión por la tarea y espíritu emprendedor transformarán el ambiente, modificarán la estructura organizativa y dinamizarán el funcionamiento hasta hacerlo positivo. Y, a su vez, unas condiciones organizativas favorables, una cultura enriquecida, unos medios abundantes ayudarán a crear y mantener un clima favorable y a conseguir unos resultados más satisfactorios.

Con la metáfora del círculo quiero romper la visión estática de la organización. Se suele considerar la organización como un elemento meramente instrumental para el desarrollo de las prácticas. Un elemento que depende o de nadie o de la Administración educativa solamente. Pero no del profesorado y de la comunidad educativa.

Las organizaciones nos hacen a nosotros y nosotros hacemos las organizaciones. Los protagonistas de la organización son las personas que trabajan en ella, a pesar de los condicionantes externos que impiden la completa autonomía de las instituciones. En efecto, algunos de los elementos de la organización escolar vienen dados por disposiciones de la Administración: formación y tamaño de las plantillas, estabilidad de los profesores en los Centros, construcción de los edificios... Aún en este caso, la comunidad educativa tiene la posibilidad de exigir a la Administración un cambio de las condiciones existentes. En una democracia los profesionales ni son meros súbditos ni meros clientes, son ciudadanos de pleno derecho. Y los ciudadanos opinan, participan y exigen.

POR QUÉ ES IMPORTANTE LA ORGANIZACIÓN

No hay libro ni discurso político que no cante las excelencias de la educación. Tampoco existen posturas que resten importancia a las organizaciones donde la educación institucional se desarrolla. Todos estos predicadores de las excelencias de la educación pondrían teóricamente menor énfasis en la importancia que tiene el dinero en una sociedad. Sin embargo, los Bancos son organizaciones con un derroche de medios (mobiliario moderno, medios técnicos perfeccionados, materiales lujosos, aire acondicionado, hilo musical...) y las escuelas son lugares escasamente preparados para la acción que tienen que desarrollar (monotonía de las construcciones, materiales de mala calidad, medios insuficientes...). Y es que del dicho al hecho hay un trecho.

Ese tratamiento tiene que ver con la eficacia en los cometidos pero también constituye un signo de la valoración que la sociedad y la política confieren a las diferentes actividades sociales.

Tradicionalmente se ha dado poca importancia a las escuelas como organizaciones que albergan el aprendizaje de los alumnos. Se ha puesto el énfasis en el diseño y desarrollo del curriculum como si éste hubiese de desarrollarse en el vacío.

La organización tiene una virtualidad intrínseca ya que se constituye en un elemento subrepticio de influencia sobre las personas que están dentro de ella. Lo que se ha dado en llamar curriculum oculto (TORRES, 1991) echa sus raíces en las estructuras organizativas, en la cultura de la institución y en la dinámica de funcionamiento de la misma. Aprendemos muchas cosas a través de la forma en que se articula el curriculum en una organización educativa.

Todo habla en la organización. Hablan los espacios, habla la distribución de los tiempos, hablan los ritos establecidos, hablan las costumbres... Ese lenguaje tiene efectos importantes en los aprendizajes de los protagonistas sin que haya una intención explícita de enseñar.

Los libros y los discursos hablados dicen unas cosas. A veces, el libro de la organización, en sus páginas vivas del quehacer diario, dice otras muy distintas. Podemos decir que todos somos iguales pero no repartimos el espacio en función de la dignidad sino del poder. Podemos decir que todos tenemos derecho a la palabra pero algunos hablamos constantemente y otros solamente pueden preguntar (si es que pueden) con brevedad. Los escenarios se configuran no en virtud de la racionalidad sino de la autoridad. La palabra se distribuye no en función de lo que cada uno tiene que decir sino de la importancia que tengan las personas en la jerarquía escolar.

Las influencias que ejerce la organización sobre el profesorado y el alumnado son particularmente importantes por su consistencia y amplitud:

a. **Son omnipresentes**: No hay lugar donde esta influencia no tenga actuación y presencia. El aprendizaje se produce tanto en el patio como en el aula, tanto en los pasillos como en los laboratorios... A cualquier hora, en cualquier momento estamos en un contexto que nos está hablando de cómo son las concepciones en esa cultura escolar...

b. **Son omnímodas**: Afectan a esferas no meramente intelectuales. A través de la distribución de los espacios y tiempos podemos saber qué concepción del poder existe en la escuela, a través de las exigencias normativas sobre la convivencia aprendemos a comportarnos en esa peculiar comunidad...

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

c. **Son persistentes**: Una y otra vez se repiten las mismas ideas, se hace hincapié en los mismos valores. Ese discurso silencioso amarrado a la organización repite una y otra vez las mismas claves. Por eso es tan eficaz.

d. **Son subrepticias**: El hecho de que esa influencia tenga un carácter oculto le dota de una potencia muy grande. Sin pretenderlo escuchamos, sin pretenderlo aprendemos. No tenemos mecanismos críticos que nos ayuden a discernir qué es lo que realmente es aprovechable y qué es lo desechable en ese discurso que brota de la realidad.

La organización tiene, además, una virtualidad extrínseca que consiste en servir de medio para conseguir lo que se pretende. No cabe la menor duda de que hay mejores y peores condiciones organizativas para alcanzar los objetivos que nos proponemos.

Esos objetivos nos llevan a cuestionar el sentido y la finalidad de la escuela. Las peculiaridades de la sociedad de la información hacen que esta institución tenga que modificar sus antiguas pretensiones (POZO y otros, 1999). Hemos de diseñar una organización que sirva a nuevos fines.

a. **Aprender a aprender**: lo más importante ahora no es llenar la cabeza de una información que el alumno recibe de muchas otras fuentes. Ahora será necesario que aprenda a aprender, que sepa buscar la información en fuentes fidedignas. Será necesario que aprenda a discriminar y a valorar el conocimiento recibido y que tenga criterios para usarlo de manera adecuada.

b. **Aprender a hacer**: la escuela ha estado dominada por obsesiones intelectuales. Las habilidades manuales han estado menospreciadas o abandonadas. Las nuevas organizaciones deben ser capaces de albergar prácticas tendentes a la enseñanza y aprendizaje de destrezas y habilidades de diverso tipo.

c. **Aprender a convivir**: en la escuela no se trata sólo de saber cosas, ni siquiera de saber hacerlas. Es preciso educar para la convivencia. Y ese arte y ese oficio solamente se aprende ejercitándolo. Es importante que en las escuelas se pueda convivir. Para ellos se necesitan actitudes abiertas, participativas, tolerantes..., pero también unas estructuras que hagan posible la convivencia.

d. **Aprender a ser**: la esfera moral es, a mi juicio, esencial en el ámbito educativo. Ese es el corazón de la práctica educativa que tiene una inevitable dimensión moral. La educación no es una actividad meramente técnica ya que tiene componentes que afectan de manera directa e inevitable a la esfera moral, social y política.

Esa dimensión extrínseca tiene, a mi juicio, dos vertientes: Una se refiere al caudal de medios disponibles, a los espacios existentes, a los tiempos utilizables... Otra a la libertad que existe para utilizarlos. La autonomía de las escuelas es una cuestión de enorme importancia y de no menos peligros.

LAS DIMENSIONES DE LA ORGANIZACIÓN

Cuando se contempla la organización de manera superficial o como un mero instrumento para alcanzar los aprendizajes que marca el curriculum dejamos al margen dimensiones importantes que empobrecen y pervierten su comprensión.

Organización y poder: en toda organización hay poder. El poder puede ponerse al servicio de la escuela o –y eso es lo inadmisible– poner la escuela a su servicio. Hablo del poder inherente a la institución y al poder que la regula. La verdadera autoridad ayuda a crecer. El poder oprime y sojuzga.

Organización y género: las escuelas son instituciones en las que las personas aprenden a vivirse como hombres o mujeres. Si el poder se masculiniza, si el modelo de persona es androcéntrico, si las niñas tienen que dejar de ser ellas mismas para triunfar en la escuela, la organización se instala en la perversión.

Organización y comunicación: en la escuela se establecen relaciones que tienen dirección, sentido y contenido diferenciado (SANTOS GUERRA, 1994c). En las escuelas no sólo se aprenden conceptos también se practican relaciones.

Organización y ética: siendo la educación una actividad moral, no podemos desentendernos de los componentes éticos de la misma en la organización. Las instituciones pueden adoptar una doble moral (ETKIN, 1993). Una dimensión de esa doble moral está en el interior de ellas. Otras, en la forma de organizarlas y compararlas desde el exterior.

Estas dimensiones no se contemplan cuando se considera a la escuela como una empresa. La visión gerencialista de la organización escolar da importancia a la eficacia o, mejor dicho, a la eficiencia. La principal obsesión la constituye la medición de los resultados académicos conseguidos por los alumnos/as, dejando al margen estas dimensiones que considero esenciales.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

LOS MALES INHERENTES A LA ORGANIZACIÓN

Hay formas de concebir la escuela como organización que hacen difícil la transformación y el cambio progresivo. Cuando se plantea una reforma institucional es preciso tener en cuenta las dimensiones organizativas que la van a albergar.

Algunas de las características de la escuela como institución constituyen trabas importantes para que el cambio se genere dentro de ella e, incluso, para que el cambio diseñado exteriormente se incorpore de manera eficaz.

a. **La jerarquización**: en una institución jerárquica el poder se establece y se ejerce de manera escasamente participativa. Las decisiones se toman de manera unilateral, las normas se establecen de forma verticalizada, los espacios no se distribuyen en aras de la racionalidad sino del poder.

b. **La balcanización**: de ella nos ha hablado elocuentemente Hargreaves (1996). Se trata de un mecanismo que rompe la colegialidad. Cada uno está en la organización constituyendo su reino de taifas. Cada uno está a lo suyo. Pero lo suyo no es lo de todos. Los fines compartidos desaparecen o se oscurecen bajo la fuerza que adquieren los fines particulares. Todo en la organización se pone al servicio de este mecanismo: los espacios se configuran en función de las acciones individuales, los tiempos se distribuyen para que sirvan a fines individualistas, los medios se reparten atendiendo las peticiones de cada uno...

c. **La rutinización**: cuando se rutinizan las prácticas profesionales es difícil preguntarse por su sentido y por su eficacia. ¿Cómo se plantean las acciones para el siguiente curso (agrupamiento de alumnos/as, asignación de tutores/as, organización de sesiones de evaluación, reuniones con padres y madres...)? La respuesta inequívoca es "como siempre", "como el año pasado"... La inercia es el cáncer de las organizaciones.

d. **La desarticulación**: la escuela es una institución débilmente articulada. Los mecanismos de coordinación vertical son débiles. Dos profesores de la misma asignatura pueden impartir su docencia sin coordinar los contenidos, las metodologías o la forma de evaluación. Los mecanismos de coordinación horizontal son también poco consistentes. Los profesores que entran en un curso pueden tener planteamientos completamente diferentes (incluso opuestos) respecto al aprendizaje o a la evaluación del mismo.

e. **La burocratización**: cuando los cambios se burocratizan pierden toda su potencia transformadora. Me refiero a los cambios cualitativos, no meramente técnicos. Si la mejora de la evaluación consiste en rellenar casilleros cada vez más abundantes y complejos no estamos afrontando la cuestión fundamental del sentido y de la finalidad de la evaluación. Estos cambios impiden hacerse preguntas de mayor calado.

f. **La centralización**: la falta de autonomía de los Centros entraña serias dificultades para adaptar las líneas maestras de unas prescripciones que requieren adaptación a unos contextos siempre peculiares.

Estas características de los Centros se convierten en trabas que frenan una transformación, sea ésta de iniciativa interna y ascendente, sea de naturaleza externa y descendente (jerárquica).

No basta, pues, diseñar una Reforma sobre el papel con la mayor preparación y las mejores intenciones. Hace falta contar con el contexto en el que se van a desarrollar, con los medios que éstos tienen y con las características que definen su funcionamiento.

REFORMA, CURRICULUM Y ORGANIZACIÓN

Cuando hablamos de Reforma hacemos referencia simultáneamente a muy diversos aspectos: cambios estructurales (se amplían la escolaridad obligatoria y la educación infantil, por ejemplo), cambios organizativos (pensemos en los Centros de secundaria), cambios profesionales (rango académico exigido a los docentes) y de cambios cualitativos (actitudes ante la tarea, ante la evaluación, ante los alumnos...). Uno de los problemas más graves del análisis es que metemos todos los conceptos en un mismo saco semántico. Una cosa es cambiar la estructura y otra cambiar las actitudes.

Las Reformas que se conciben, diseñan, promueven y desarrollan con el impulso descendente que imprime el poder, corren el riesgo de quedarse en hermosos proyectos o en intentos fallidos.

Uno de los problemas con los que se puede encontrar una Reforma (además del rechazo de quienes tienen que llevarla a la práctica) es la falta de condiciones organizativas en las que ha de desarrollarse. La preocupación por la fundamentación teórica del proyecto hace olvidar, en alguna ocasión, las condiciones necesarias para su desarrollo.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Los planteamientos sociológicos, psicológicos, didácticos e incluso ideológicos de la Reforma son fácilmente asumibles por los profesionales de la enseñanza. Otra cosa son las condiciones en las que debe desarrollarse el proyecto, los ritmos de implantación y los medios disponibles.

Quiero centrarme, pues, en las dimensiones organizativas que exige una Reforma no sólo por el carácter instrumental que tienen como medios para alcanzar unos fines, sino por la dimensión educativa que encierran. De las innumerables vertientes organizativas, mencionaré sólo algunas:

a. **El espacio**: El hacinamiento que ha producido en algunos Centros la incorporación de los grupos de ESO ha generado problemas no sólo de funcionalidad para el trabajo sino de convivencia y empeoramiento de las relaciones. La saturación de algunos espacios es un elemento generador de tensiones. ¿Por qué se ha ignorado durante tanto tiempo la dimensión educativa de los espacios?

b. **El profesorado**: Existe un grave problema con la organización del profesorado, ya que sigue fragmentado en dos grandes grupos (licenciados y maestros), a veces enfrentados, a veces de espaldas, sin que se hayan integrado en un equipo de profesionales preocupados por una misma causa y enriquecidos por el encuentro de culturas. El paradigma de la colegialidad ha de oponerse al individualismo exacerbado que preside la vida de algunos Centros.

c. **El alumnado**: Es preocupante la organización del alumnado, agrupado en clases sin que exista una preocupación por los agrupamientos flexibles, por las experiencias innovadoras que hacen posible la pretendida adaptación a la diversidad. Hay que dar respuesta a los problemas que plantean los alumnos y alumnas que se han visto forzados a seguir la escolaridad aunque sea entendida por ellos como una prolongación inútil de la tortura.

d. **Los medios**: La escasez de medios necesarios para desarrollar un proyecto es una traba que impide convertir las mejores pretensiones en realidades. Medios que se refieren a los espacios necesarios, a la organización de los módulos de garantía social, a los materiales imprescindibles para que el curriculum diseñado pueda llevarse de forma racional a la práctica. Me refiero también a los medios humanos, a los profesionales que han de atender una práctica pendiente de la diversidad. ¿Cómo puede mejorarse la adaptación a los casos peculiares sin aumentar el número de profesores y profesoras?

e. **El tiempo**: Los horarios no deben confeccionarse exclusivamente por los intereses y la comodidad del profesorado. La posibilidad de que todos los tutores y tutoras se reúnan con el responsable del Departamento de Orientación, la conveniencia de que coincidan las asignaturas para realizar diversificaciones curriculares, la coordinación vertical y horizontal, exigen una planificación racional y justa del tiempo.

¿Qué hacer ante esta problemática que plantean los Centros como instituciones que albergan un proyecto innovador que busca la mejora de la práctica educativa? No voy a lanzarme a la búsqueda de soluciones a largo plazo que, por otra parte, resultan absolutamente necesarias como la formación del profesorado, la selección del mismo, la dignificación profesional... Voy a plantear algunas soluciones más cercanas:

La solución de estos problemas es, en parte, económica, pero también de previsión y de planificación más rigurosa. Una Reforma cuesta dinero. El discurso teórico que se establece sobre ella debe ir acompañado de recursos suficientes; de lo contrario, quienes son invitados a participar activamente en ella acaban descolgándose del compromiso por considerar que están siendo engañados. Si es tan importante como se dice, ¿por qué no se hace lo más fácil que es sufragarla? Si la educación es tan importante, ¿por qué no se forma mejor a los profesores, se cuidan más los Centros, se organiza bien la práctica...?

Otro camino para llegar a la solución es la sensibilidad de las autoridades para saber qué es lo que pasa en los Centros. Si existe un diálogo fluido y una cercanía emocional será fácil percibir cuáles son las necesidades sentidas por los profesionales que están en la práctica haciendo frente a los problemas cotidianos. Por ejemplo: ¿Cuántas veces visitan los inspectores e inspectoras los Centros escolares, con quién hablan, qué caso hacen a lo que oyen?

Una tercera vía de solución radica, a mi juicio, en la flexibilidad para resolver los problemas con rapidez y eficacia. La lentitud hace que se agraven los problemas y que cunda la decepción y el desaliento. Porque resulta claro qué es lo que hay que hacer, pero no se ponen en marcha rápidamente los mecanismos para hacerlo. La flexibilidad exige acomodarse a cada situación. Cada Centro es único e irrepetible, tiene una historia y una dinámica peculiar.

Una mayor autonomía en los Centros resolvería también parte de los problemas. A la escuela se le ha llamado institución paralítica porque no se vale por sí misma, porque depende de otras instituciones para poder caminar. Volviendo a la metáfora automovilística, aprovecho ahora una reflexión de Ranjard (1988):

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

"Los profesores tienen libertad para organizar la enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas en un embotellamiento tienen libertad de elegir los cassettes que les gustaría oír mientras tanto".

La organización de la escuela ha de facilitar no sólo la enseñanza sino el aprendizaje. Las escuelas tienen que ser instituciones que aprenden. Para ello tienen que fomentar el trabajo colegiado de sus miembros, disponer de tiempos para el diálogo, la coordinación y la investigación y, sobre todo, debe tener estímulos para que el empeño de quienes más se esfuerzan por mejorar la práctica no se encuentren con el castigo de los que hacen méritos de forma espuria.

Uno de los aprendizajes que debe realizar la escuela es a defenderse de las visiones gerencialistas imperantes en la sociedad neoliberal. La escuela no es una empresa. Ni en la naturaleza de su tarea, ni en los fines, ni en las exigencias ideológicas, políticas y morales Suscribo plenamente el pensamiento de Tyler (1991): "Podemos mostrarnos bastante escépticos respecto a la capacidad de la ideología gerencialista para reconstruir las escuelas de forma más humanizada". Y si esto puede decirse de cada escuela, ¿qué no habría que añadir si contemplamos todo el sistema bajo este maldito prisma?

Para terminar, quiero dedicar unas líneas a la necesaria y justa atención preferencial a la escuela pública. Si no goza de los medios necesarios, de la organización adecuada, los planteamientos más positivos de la Reforma, acabarán beneficiando a la escuela privada, que suele tener más medios para llevar esos principios a la práctica. Si se desea favorecer la optatividad y la escuela pública no tiene medios para hacerlo, ¿quién se beneficiará de la innovación? Los que ya estaban previamente beneficiados por su posición, economía y cultura. No sólo importa la racionalidad de la Reforma. Importa, sobre todo, su justicia.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGULO RASCO, J.F. *El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español.* En Cuadernos de Pedagogía. Nº 222. 1994.

BOLÍVAR, A. *El lugar del Centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización.* En PEREYRA, M. A. y Otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos.* Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona. 1996.

BRUNSSON, N. *The irrational Organization. Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change.* John Wiley and Sons. New York. 1986.

CANTÓN MAYO, I. *La organización de Centros y la Reforma.* Ed. Oikos-Tau. barcelona. 1992.

CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado.* Ed. Morata. Madrid. 1997

CORONEL LLAMAS, J.M. *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación.* Publicaciones. Universidad de Huelva. 1998.

DIEZ, J. *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización.* Oikos Tau. Barcelona. 1999.

ELMORE, R. F. *School Decentralization: Who gains? Who Loses?* En HANNAWAY, J. y CARNOY, M. (eds.): *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?* Jossey-Bass. San Francisco. 1993.

ESCUDERO, J. M. *El Centro, como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración.* En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona. 1990.

ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T. *Escuelas y profesores.* Ed. Pedagógicas. Madrid. 1994.

ETKIN, J. R. *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada.* Ed. McGraw-Hill. Madrid. 1993.

FARJAT, L. *Gestión educativa institucional. De las intenciones a las concreciones.* Lugar Editorial. Buenos Aires. 1998.

FERNÁNDEZ, L. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Paidós. Buenos Aires. 1994.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro.* Ed. Morata. Madrid. 1993.

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. *Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo.* En PEREYRA, M. A.y Otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos.* Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona. 1996.

FULLAN, M. *Change forces. Probing the depths of educational reform.* The Falmer Press. Londres. 1994.

GIMENO, J. *Poderes inestables en educación*. Ed. Morata. Madrid. 1998.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ed. Morata. Madrid. 1994.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. Madrid. 1988.

HOYLE, E. *Micropolitics of educational organizations*. En Educational Management and Administration, 10. 1982.

HOYLE, P. *The politics of School Management*. Hodder and Stoughthon. London. 1986.

KEARNEY, R. *The Wake of Imagination*. University of Minnesota Press. Minneapolis. 1988.

LERENA, C. *De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia*. En ÁLVAREZ TOSTADO, C.: *La calidad de la enseñanza. Entre la utopía y la realidad*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1997.

LUHMAM, N. *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Anthropos. Barcelona. 1997.

LUNGREN, U.P. *Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación*. En PEREYRA, M. A.y otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona. 1996.

MARTÍN MORENO CERRILLO, Q. *Establecimientos escolares en transformación: El Centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. CIDE. Madrid. 1989.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Reformas curriculares, discursos de autonomía y proletarización docente*. En MARTINEZ BONAFÉ, J.: *Trabajar en la escuela. Profesorado y reforma en el umbral del siglo XXI*. IICE. Universidad de Buenos Aires. 1998.

MEC *Centros educativos y calidad de enseñanza*. Ministerio de educación y Ciencia. Madrid. 1994.

MINTZBERG, H. *La estructura de las organizaciones*. Ed. Ariel Economía. Barcelona. 1993.

MORGAN, G. *Imágenes de la organización*. Ed. Ra-ma. Barcelona. 1990.

MORRISH, I. *Cambio e innovación en la enseñanza*. Ed. Anaya. Madrid. 1978.

PAPAGIANNIS, G.J. et al. *Hacia una economía política de la innovación educativa*. En Educación y sociedad, nº 5. 1986.

PERKINS, D. *La escuela inteligente*. Ed. Gedisa. barcelona. 1995.

POZO, J.I. y otros. *El aprendizaje estratégico*. Ed. Siglo XXI. Santillana. Madrid. 1999.

SABIRON, F. *Organizaciones escolares*. Mira Editores. Zaragoza. 1999.

SALAMAN, G. Y THOMSON. K. *Control e ideología en las organizaciones*. Fondo de Cultura Económica. México. 1984.

RANJARD, P. *Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes*. En Revista de Educación. Nº 285. 1988.

ROWAN, B. *Commiment and control: alternative strategfies for the organizational behavior*. En C. CAZDEN (ed.), Rewiew of Research in Education, 16. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A. *Organización escolar e investigación educativa*. En Investigar en la escuela. Nº 2. 1987.

SANTOS GUERRA, M. A. *Las bisagras del sistema*. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 185. 1990a.

SANTOS GUERRA, M. A. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros escolares*. Ed. Akal. Madrid. 1990b.

SANTOS GUERRA, M. A. *Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida*. En revista Kikiriki. Nº 31. 1993.

SANTOS GUERRA, M. A. *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona. 1994a.

SANTOS GUERRA, M. A. *Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990*. En Revista de Educación. Nº 305. 1994b.

SANTOS GUERRA, M. A. *Las relaciones en la escuela: perspectiva tridimensional*. En ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M.T. (1994): Escuelas y profesores. Ed. Pedagógicas. Madrid. 1994c.

SANTOS GUERRA, M. A. *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Ed. Aljibe. Archidona. 1997.

SANTOS GUERRA, M. A. *Las trampas de la calidad*. En Aula de innovación. Nº 68. 1998a.

SANTOS GUERRA, M. A. *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1998b.

SANTOS GUERRA, M. A. *El crisol de la participación*. Investigación sobre la participación en Consejos Escolares de Centro. Ed. Aljibe. Archidona. 1997b.

SERGIOVANNI, T. J. *Organizations or communitie? Changing the metaphor changes the theory*. En Educational Administration Quaterly, 30, (2). 1994.

SEVILLA MERINO, D. *Distrito educativo, descentralización y participación en la formación de la política educativa*. En PEREYRA, M. A. y Otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona. 1996.

SHIPMAN, M. *Estilos de evaluaciones basadas en la escuela*. En GALTON, M y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1986.

SIMONS, H. *Getting to know schools in a democracy*. The Falmer Press. London. (Reciente traducción en la Ed. Morata). 1987.

TORRE, J. *El curriculum oculto*. Ed. Morata. madrid. 1991.

TYLER, W. *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Ed. Morata. Madrid. 1991.

VILA, I. *Minorías culturales y escuelas: una aproximación educativa*. En VARIOS: *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Ed. Graó. Barcelona. 1998.

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Paidós/MEC. Barcelona. 1987.

ZALEZNIK, A. *La mística del management*. Ed. Grijalbo. Barcelona. 1991.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO DOS

LOS ENTRESIJOS DE LA ORGANIZACIÓN
Ortodoxia y alternativa

La organización escolar ha sido abordada, a mi juicio, desde perspectivas poco atrayentes, escasamente relevantes, excesivamente abstractas y nada eficaces para comprender y transformar la práctica escolar. Las deficiencias de enfoque podrían sintetizarse en los siguientes sentidos:

a. **Aplicación a la escuela de teorías científicas procedentes del campo industrial/comercial o de las grandes burocracias.** Basta ojear los manuales de organización para ver repetidas las grandes teorías nacidas de la preocupación por el rendimiento de las empresas. Se trata de teorías de amos, encargadas, elaboradas o utilizadas por patronos: la administración científica (Taylor, Fayol), la organización como problema técnico (Urwick), la teoría de la burocracia (Weber), el proceso escalar (Mooney), la teoría de las relaciones humanas (Mayo), la salud organizativa (Argyris)...

Cuando los educadores o los alumnos se han acercado a estas teorías han aprendido sus postulados, han repetido sus esquemas, han conocido sus prescripciones, pero han podido aprender poco acerca del funcionamiento y del significado de las escuelas.

- Porque cada escuela es un mundo diferente. Cada Centro escolar es único, está lleno de valores, expectativas, motivaciones, conflictos, diversidad de fines... Suelo decir que hay dos tipos de escuelas: las inclasificables y las de difícil clasificación.
- Porque la empresa tiene unas claves productivas que no puede compartir la escuela, ni siquiera aquellas escuelas que están concebidas como negocios.
- Porque la naturaleza de los fines es completamente diferente: los de la escuela son más complejos, más diversos, más ambiguos, a veces contradictorios.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

- Porque las presiones sociales que existen sobre la escuela la convierten en una institución paralítica, dependiente de lo que otros quieran hacer con ella.
- Porque se trata de descripciones abstractas, conceptualmente áridas y carentes de significado y validez para los interesados.
- Porque no recaban la opinión de aquellos que viven las dimensiones reales de la organización escolar.

b. **Concepción de la escuela desde un enfoque ordenancista, funcionalista y mecanicista**. Muchos libros de organización recogen la enumeración de las funciones de los Consejos Escolares, de los Claustros, de los Directores, de los Jefes de estudio... Los organigramas, los cuadros sinópticos de funciones, los diagramas, rellenan las páginas sin que se haga referencia alguna a la dimensión ideológica, política y ética de la dinámica escolar. Da la impresión de que los Centros son máquinas que se manejan siguiendo un manual de instrucciones. Se diría que los Centros escolares tienen un carácter intemporal, abstracto, independiente de los personajes que en un momento determinado lo ponen en funcionamiento. Cada persona conoce sus funciones, las desarrolla sin obstáculos y éstas producen automáticamente sus objetivos.

- No se hace diferencia entre la legalidad y la realidad, como si lo prescrito, por el hecho mismo de serlo, pudiera ser trasladado mecánicamente a la realidad.
- No se tiene en cuenta que lo legislado encierra en su pretensión y en su aplicación la posibilidad de interpretación o de manipulación.
- No se repara en que los Centros tienen una historia, un tamaño, unas condiciones y unos protagonistas que convierten todo lo prescrito en una mera estructura formal que apenas si tiene incidencia ante el componente idiográfico de la organización.
- No se hace hincapié en que las prescripciones (las mismas prescripciones), llevadas a la práctica en diferentes contextos y con diferentes condiciones y por personas distintas, dan lugar a situaciones dispares.

La organización de la escuela desde las altas instancias del sistema se convierte así en un excelente medio de control y manipulación. En un modo de aherrojarla y de cortar sus vuelos. Lejos de ser la organización un camino para el avance, lo vemos convertido en un obstáculo para el progreso.

c. **El enfoque vicario que convierte a la organización en un elemento subsidiario de la didáctica.**

Se ha considerado la organización (en cuanto ciencia y realidad) como un cuerpo de conocimientos o, en su caso, como un conjunto de elementos que solamente tiene sentido en la medida que es puesto al servicio de la concepción didáctica.

- No se repara en la intrínseca importancia de su propia naturaleza. Una manera determinada de organizar encierra, oculta o explícitamente, unos aprendizajes de gran trascendencia.
- No se ha dado a la organización la importancia que tiene, habiéndose resaltado preferentemente en la investigación las dimensiones filosófica, sociológica, psicológica y didáctica de la escuela.
- No se ha tenido en cuenta la diversificación de motivaciones, expectativas, capacidades, valores, etc. de los protagonistas, unificando las pretensiones y actuando como si la organización pudiese funcionar en aras de un sólo fin, una meta única, de la misma forma y al mismo tiempo para todos.

d. **Se han realizado construcciones teóricas por especialistas que pocas veces han tenido en cuenta el sentir, el pensar y el actuar de los protagonistas.**

Cuando los profesores y los alumnos leen libros de organización escolar difícilmente se reconocen en ellos. Este hecho nos hace pensar en las limitaciones de una epistemología que no explica la realidad y que no ayuda a las personas a transformarla.

- Esta concepción tiene un carácter epistemológicamente jerárquico. Es decir, que parece que tienen más que decir sobre las organizaciones los teóricos que están fuera de ellas que los que viven y trabajan en su contexto.
- Las teorías elaboradas tienen un enfoque estático, de tal manera que no plantean el proceso y la evolución a través del tiempo. No es igual una escuela al comenzar el curso que en su fase temporal media o que en su dinámica final.
- Las organizaciones parecen establecidas en el consenso y no el conflicto (KETS y MILLER, 1993), en la estabilidad y no en la tensión, en la calma y no en la agitación. Hablo de una tensión ideológica, profesional y emocional.
- Las organizaciones se presentan como lugares y contextos en los que la neutralidad y la asepsia política son no sólo posibles sino deseables. La dimensión técnica domina todo el entramado de actuaciones y de relaciones.
- Todo parece racional en el diseño teórico de la escuela, cuando la realidad nos habla muchas veces de la irracionalidad (BRUNSON, 1986).

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La investigación educativa sobre organización se ha basado hasta no hace mucho en modelos experimentales que, planteadas unas hipótesis, a través del control de variables en muestras grandes, con diseños de diverso tipo y a través de análisis estadísticos, pretendía establecer correlaciones y causalidades entre variables independientes y dependientes. De esa manera se podían confirmar o rechazar científicamente las hipótesis previas. Poco se podía entender sobre los entresijos de una institución tan compleja como una escuela, como esta escuela, en tan pocas cosas parecida a aquella otra a través de una fragmentación artificial de la realidad.

No ha existido, por considerarla poco científica, poco técnica, la investigación de los profesionales sobre el contexto organizativo en el que están inmersos o de investigadores externos a través de exploraciones etnográficas (WOODS, 1987). Cuando se ha puesto en marcha en nuestro país la investigación/acción apenas si se ha tenido en cuenta el componente organizativo de las escuelas (SANTOS GUERRA, 1987). Casi siempre se ha centrado la preocupación temática en alguna de las vertientes didácticas. Este hecho ha perpetuado el desconocimiento de la dinámica organizativa de la escuela, del por qué de las inercias institucionales, del significado de las relaciones y de los mecanismos del poder... No se ha desvelado el lado oscuro de la organización (HOYLE, 1982).

El componente nomotético (HOYLE, 1986) de la escuela subraya aquellos elementos comunes a todas ellas: la representación de papeles, el juego institucional, el poder de la normativa común, las prescripciones legales, las expectativas sociales, etc. Estos elementos se entremezclan con los componentes idiográficos de la misma. La especial forma de ser de cada uno, sus modos de entender las prescripciones, su esquema de valores, su modo de insertarse en un contexto, hacen que incluso la vertiente nomotética cobre en cada escuela un tono peculiar. En efecto, cada persona lleva a la práctica de una manera diferente aquellas prescripciones que son comunes e iguales para todos.

Por eso las teorías generales, en la medida que sirven para todas las escuelas, no pueden explicar lo que pasa en ninguna. Por eso, cuando se pretende comprender lo que sucede en la sala de profesores a través de la teoría general de sistemas aplicando sus postulados a la organización, acaba por no entenderse aquello mismo que está pasando y que uno mismo está viviendo. Las explicaciones crípticas, expresadas en términos tecnicistas llevan a que los protagonistas no lleguen a pensar que aquello que los teóricos escriben tiene la más remota relación con lo que les sucede a ellos en el marco de la escuela.

EN BUSCA DE ALTERNATIVA

Da la impresión de que para conocer lo que sucede en la organización escolar hay que salirse de ella y expresar el pensamiento a través de un lenguaje arcano. Cuando el científico les pregunta a los protagonistas que den su opinión sobre lo que viven en el espacio escolar, en la distribución de los tiempos, en la red de las relaciones..., acaba convirtiendo sus manifestaciones en una profunda teoría que hacen ininteligible, para aquellos mismos que lo expresaron, el contenido de sus manifestaciones.

Los actores no han investigado. Es más, ni siquiera han opinado. De esa forma lo que se ha hecho en muchos tratados de organización es repetir lo que se sabe. No se ha estudiado lo que no se sabe. No se ha llegado a los entresijos de la organización.

Como profesor universitario de esta disciplina me he visto muchas veces pidiendo a los estudiantes que prestasen atención a aquello en lo que estaban inmersos (SANTOS GUERRA, 1990). Que se fijasen en la construcción de los escenarios, en la distribución del tiempo, en las relaciones de poder, en el flujo de la información. Y que lo hiciesen precisamente allí, en el ámbito universitario. Porque otro de los vicios que ha tenido la enseñanza de la disciplina es pensar que la organización escolar solamente existe en los ámbitos curiosamente definidos por su negación: en los niveles no universitarios.

Los estudiantes que han vivido durante varios años inmersos en una organización, que están en el epicentro de las situaciones, que conocen en la propia carne los males de la institucionalización, necesitan aprender en los libros cómo funcionan las escuelas. Los profesores, que viven cada día los problemas y disfrutan cotidianamente de las peculiaridades de la escuela, han de acercarse a los boletines para saber lo que han de hacer en ellas.

El carácter macro frente a la dimensión micropolítica (BALL, 1989) ha condenado a los estudios sobre organización al limbo de las teorías generales, desconectadas de la realidad y con escasa incidencia sobre ella. No es que se desprecie la teoría, sino que la teoría ha de surgir de forma ascendente desde la comprensión de lo que pasa realmente en las escuelas.

El predominio del estudio sobre las estructuras ha hecho recaer el esfuerzo sobre los aspectos formales sin tratar de explicar cómo funcionan esas teorías en la práctica, cómo se ponen en acción.

De la misma manera, se ha afrontado la organización desde una perspectiva o con una actitud determinista y no desde una óptica de libertad. Da la impresión de que la organización es así, y así seguirá siendo, independientemente

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

de lo que deseen los protagonistas y de lo que vaya dictando el análisis comprometido de la realidad. Digo comprometido porque hablo de valores.

> *"Las escuelas están organizadas, pero a menudo este hecho lo dan por sentado los que están relacionados con ellas. Esa tendencia de los profesores a hacer caso omiso de la organización escolar cuando consideran la evaluación es lo que quita gran aporte de valor a la evaluación basada en la escuela"* (SHIPMAN, 1986).

La organización y su funcionamiento ha de analizarse desde las dimensiones éticas que indudablemente conlleva (SCHLEMENSON, 1990). De lo contrario, el discurso teórico, la construcción de teorías y el resultado de la investigación será completamente inútil e incluso podrá llegar a ser perjudicial si se ponen todos los hallazgos de la ciencia al servicio de la opresión, de la injusticia, de la manipulación y de la prepotencia.

No es de extrañar que estemos leyendo libros con abstrusas teorías sobre el espacio escolar mientras los servicios de los alumnos no tienen toallas, ni jabón, ni papel higiénico. ¿Qué teorías son esas que no permiten iluminar zonas tan oscuras, que no ponen en cuestión la rigidez de las rutinas institucionales, que no dejan fluir libremente la voz de quienes se sienten sojuzgados en un medio institucional al que van forzados, en el que no tienen capacidad de participación y en el que ni siquiera se escuchan las quejas?

Esta falta de atención y de profundización en lo que la organización entraña ha hecho olvidar hasta su reforzada dimensión vicaria. Por ejemplo, cuando se pone en marcha la actual Reforma se plantean los análisis sociológicos que la promueven y la explican, se hacen los planteamientos filosóficos que pretenden darle sentido, se estudian las teorías del aprendizaje que sustentarán la acción docente, se plantean los principios didácticos que han de imbuir la concepción curricular..., pero se deja sin atender la dimensión organizativa en la que todo se va a hacer posible. Es como diseñar un coche de línea aerodinámica, de potente motor, de fácil manejo..., y después ponerle a funcionar en la cúspide de una montaña.

Esta concepción ha cargado de prescripciones la escuela. Porque al no suponer a los protagonistas la posibilidad de comprender la dinámica institucional y, por consiguiente la capacidad de tomar decisiones que favorezcan el funcionamiento racional y justo de la escuela, se ha cargado de regulación todo su funcionamiento, hasta tal punto que restan escasos márgenes de iniciativa para la libertad de creación.

Los profesionales que actúan correctamente en la escuela son aquellos que cumplen concienzudamente con todas las prescripciones legales, con todas las normas impuestas, con todos los requisitos exigidos. Un profesional actuará positivamente en la medida que cumpla con mayor fidelidad y premura las consignas y los mandatos de la ley. Será mejor profesional aquel que comprenda con mayor exactitud y ejecute con mayor precisión las prescripciones impuestas.

Este hecho resulta grave no sólo porque impide a los profesionales actuar con autonomía y con libertad sino porque hace fácil que *la ciencia organizativa refleje los intereses y necesidades particulares de los administradores.* (BALL, 1989). No porque los administradores sean intrínsecamente más egoístas, más ineptos o más irresponsables que los profesionales que trabajan en las escuelas sino porque tienen más facilidades para serlo. El control se acentuará ante la desaprensión, la indiferencia o la agresividad de los profesionales. Eso es más grave en tiempos de Reforma. Cuando los profesionales, por múltiples motivos, se muestran reticentes a seguir las consignas del poder, es fácil que aparezcan mecanismos de control que intenten imponer las prescripciones a la fuerza. En ese sentido es fácil que se potencie la Inspección como fuerza de control, que se aumente el número de miembros que representan a la Administración en los CEPs, que se refuerce la concepción del Director como un representante de la Administración...

La falta de iniciativas, la escasez de experiencias alternativas en la organización muestra claramente que la inercia institucional es un mal que atenaza a nuestras escuelas. La falta de flexibilidad es la enfermedad más grave que puede afectar a las organizaciones.

Si se instala la rigidez en las instituciones, la innovación está muerta antes de nacer. La organización se convierte así en un obstáculo para el cambio, en lugar de ser un elemento de dinamización y de mejora.

COMPRENSIÓN Y CAMBIO

La organización de la escuela es la palestra en la que el componente nomotético o institucional se entreteje con la dimensión idiográfica o personal (HOYLE, 1986). Todas las escuelas tienen condiciones genéricas que paradójicamente las hacen peculiares: son instituciones de reclutamiento forzoso, débilmente articuladas (WEICK, 1980), con fines ambiguos y contradictorios, con una articulación jerárquica, con fuerte dependencia externa, con aparente neutralidad ideológica, heterónomas en cuanto a los fines, sobre las que se ejerce un control social estrecho...

Todas estas características que definen a la escuela como institución son vividas y encarnadas por un conjunto de personas absolutamente irrepetibles. Por

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

eso, dentro de este marco nomotéticamente definitorio se encuentran escuelas con una fisonomía tan diferente. Es decir, en cada uno se entiende y se practica de una forma la heteronomía y la jerarquización epistemológica y la tensión ideológica...

La dimensión idiográfica se multiplica en las diferentes perspectivas desde las que se puede contemplar la escuela: los administradores la conciben, esencialmente, como una organización que ha de buscar la eficacia. Las familias, como un taller de socialización y de control epistemológico. Los investigadores como un banco de pruebas...

También existen múltiples perspectivas originadas por las distintas posiciones de los estudiosos de la organización.

> *"Una ojeada a la bibliografía sobre la estructura escolar reflejará las cambiantes apariencias del debate educativo. En un caso predominará el interés por la burocracia, cuando los investigadores consideren la escuela como una entidad racionalmente articulada, con afinidades respecto a otras instituciones procesadoras de personas. En otro momento, el principal problema de la escuela consistirá en el modo en que parece reproducir las estructuras formales de la organización laboral, socializando a los alumnos conforme al curriculum oculto de la obediencia institucional. En otra situación, la escuela se transformará en un teatro cuya infinidad de episodios proporciona una abundante fuente de elementos para el análisis textual minucioso"* (TYLER, 1991).

Las metáforas de la organización (MORGAN, 1990) acentúan frecuentemente las vertientes nomotéticas de la escuela y dejan parcelas muy oscuras para la comprensión de una escuela concreta. Pueden ayudar a entender algunas facetas, pero dificultan el conocimiento de la realidad peculiar, la cultura propia, el clima, el carácter (ethos) de una escuela determinada."La organización –dice Morgan– es generalmente compleja, ambigua y paradójica". Hay que aprender a vivir y a interpretar esa complejidad. Para ello es imprescindible el pensamiento y la actitud crítica.

El entramado de elementos nomotéticos e idiográficos es lo que constituye en cada Centro la cultura. Una cultura que encierra dentro de sí diversas subculturas, todas ellas fluyentes, cambiantes, en constante evolución. Es un error pensar que todas las escuelas son iguales. Es un error también creer que una escuela siempre es la misma.

Los integrantes de la comunidad educativa tienen en sus manos las claves de la comprensión. Ellos saben qué es lo que está sucediendo en el seno de la organización. Pero, lo más importante no es sólo que pueden saber lo que sucede, es que pueden transformarlo. Parte de esa capacidad de transformación debe proceder de la desregulación administrativa (BELTRÁN, 1993), otra parte dependerá del compromiso de los participantes por hacer una escuela más abierta, más democrática, más dinámica, más creativa.

La organización puede convertirse en un obstáculo para el cambio, pero también puede ser ella misma un elemento dinamizador de la innovación y de la mejora. Cuando en su seno se producen conflictos, subterráneos o patentes, hay que analizarlos con la actitud crítica que permita comprenderlos y afrontarlos de manera creativa de modo que se pueda aprender de ellos y del modo de superarlos. Concebir alternativas para la transformación de la organización de la escuela es un modo de romper su rigidez, su falta de flexibilidad y de dinamismo.

Los profesionales pueden reflexionar sobre la dinámica de su organización teniendo en cuenta aquellos elementos nomotéticos que ayudan a comprender lo que diariamente sucede. Desde esa comprensión podrán tomarse decisiones racionales de cambio. Decisiones que han de buscar fundamentalmente tres cosas:

a. La racionalidad de las prácticas educativas que se insertan en la organización.

b. La justicia de las finalidades y las acciones que se plantean en el seno de la organización.

c. La mejora de las relaciones que se articulan sobre el el diálogo, la participación y el respeto mutuo.

Entender la organización, conocer las claves de su funcionamiento, la dinámica de los conflictos, ayudará a modificar pautas de comportamiento y rituales contraproducentes, a introducir cambios en busca de mejores condiciones de trabajo, a propiciar relaciones más sanas y democráticas, a buscar una mayor coherencia entre las pretensiones generales y la práctica educativa cotidiana.

ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA REFLEXIÓN Y LA INTERVENCIÓN

Desde esta concepción democrática, ascendente y micropolítica que propongo, es posible realizar, en los Centros y en las aulas algunos procesos de reflexión, de actuación, de innovación y de evaluación sobre las variables organizativas:

a. Preguntarse por el curriculum oculto que está amarrado a la construcción, distribución y utilización de los espacios. Por ejemplo: Fotografiar diversas instancias del Centro y comentar con los alumnos el significado de la distribución espacial.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

b. Hacer una experiencia innovadora sobre la distribución del espacio en consonancia con los principios emanados de la interdisciplinariedad y de la globalidad del aprendizaje. Por ejemplo: estructurar el aprendizaje de varios grupos en el espacio y con la utilización de materiales de la biblioteca.

c. Hacer una experiencia utilizando módulos nuevos de distribución horaria para el trabajo de algunas disciplinas. Por ejemplo. Realizar agrupaciones de alumnos diferentes en la primera hora de la mañana.

d. Proponer fórmulas de coordinación vertical y horizontal que potencien los aspectos cooperativos. Por ejemplo: Intercambiar experiencias de evaluación de un profesor de cada curso y de todos los profesores que imparten clase en un Centro.

e. Realizar una investigación sobre el funcionamiento del equipo directivo, encargando a algún experto la redacción de un informe elaborado con los datos recogidos en entrevistas, observaciones y análisis de documentos.

f. Proponer a los alumnos que elijan los tutores para analizar los resultados de esta libertad de opción frente a la tradicional asignación impuesta por el equipo directivo o por el Claustro.

g. Pedir a los alumnos que expresen por escrito su opinión sobre lo que cambiarían en la organización del Centro si dependiera de sus opiniones y decisiones

h. Estudiar las diferentes subculturas que existen en el Centro, recogiendo en cada aula los rituales de comportamiento, las normas de convivencia, los estilos de comunicación, las formas o manifestaciones de respeto.

i. Utilizar durante un curso la *sala de profesores* como *sala de la comunidad educativa* estudiando los comportamientos y los efectos de una comunicación propiciada por un espacio compartido.

j. Estudiar un conflicto de manera sistemática en una o varias reuniones del Claustro, realizando un informe sobre los resultados del análisis y sus efectos sobre el mismo.

k. Encargar a algunas personas especializadas la evaluación de alguna o algunas parcelas de la organización del Centro, estudiando posteriormente con dichas personas el informe que se haya elaborado.

l. Redactar un informe para publicarlo en alguna revista especializada sobre alguno de los aspectos relevantes de la dinámica del Centro, de manera que obligue a sistematizar la teoría organizativa que inspira la vida del Centro, a compartir la discusión sobre esos aspectos y a someter el informe al debate público sobre la educación.

m. Realizar un estudio sobre la estética del Centro, tanto en el aspecto arquitectónico como en la distribución, ornamentación, limpieza y orden en las distintas dependencias, pasillos y lugares de recreo del Centro.

ñ. Enviar a los alumnos/as a lugares del entorno (bancos, farmacias, tiendas, fábricas...), previa negociación con los responsables, en los que observen, pregunten, analicen y redacten informes para explicarlos a los compañeros.

o Analizar las relaciones existentes entre veteranos y noveles, entre hombres y mujeres, entre profesores y alumnos, de manera que se pueda comprender qué tipo de intervención se puede realizar para mejorar el clima de la institución.

p. Modificar los porcentajes de representación en el Consejo Escolar, ensayando nuevas fórmulas de participación de los diferentes estamentos en este órgano colegiado de gobierno del Centro.

De lo que se trata con estas sugerencias es de favorecer la flexibilidad de la organización escolar, de promover la experimentación y la indagación y, sobre todo, de reflexionar sobre la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas en su contexto escolar.

Hay que imaginar alternativas (SANTOS GUERRA, 1993) Si la organización se concibe como algo dado, rígido e inamovible será difícil encontrarse con fórmulas y experiencias innovadoras que permitan aprender y mejorar. La imaginación no es sólo una invitación a la fantasía sino a la actividad racional.

> *"La imaginación ética necesita no sólo imaginar sino también actuar en forma alternativa"* (KEARNEY, 1988).

Interrogarse sobre lo que sucede, generar incertidumbre sobre la forma de organizarse, imaginar alternativas a lo que se hace, poner en marcha nuevas experiencias, reflexionar rigurosamente sobre ellas, escribir sobre lo que ha sucedido y contar a la comunidad lo que se ha conseguido es una cadena de procesos que ayudará a transformar positivamente las escuelas.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. J. *La micropolítca de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Paidós/MEC. Barcelona. 1989.

BELTRÁN, F. *Dirección escolar: culturas organizativas y estructuras de poder.* IV Jornadas de Consejos Escolares de Comunidades Aurónomas y del Estado. A Toxa (Pontevedra). 1993.

BRUNSSON, N. *The irrational Organization.* Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change. John Wiley and Sons.New York. 1986.

HOYLE, E. *Micropolitics of educational organizations.* En Educational Management and Administration, 10. 1982.

HOYLE, P. *The politics of School Management.* Hodder and Stoughthon. London. 1986.

KEARNEY, R. *The Wake of Imagination.* University of Minnesota Press. Minneapolis. 1988.

MORGAN, G. *Imágenes de la organización.* Ed. Ra-ma. Barcelona. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A. *Organización escolar e investigación educativa.* En Investigar en la escuela. N° 2. 1987.

SANTOS GUERRA, M. A.y ALUMNOS DE CUARTO CURSO. *Investigar en organización.* EAC. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A. *Democracia escolar o el problema de la nieve frita.* En VARIOS: Volver a pensar la educación., Tomo I. Ed. Morata. Madrid. 1993.

SANTOS GUERRA, M. A. *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Ed. Aljibe. Archidona. 1994.

SANTOS GUERRA, M. A. *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas.* Ed. Aljibe. Archidona. 1997.

SHIPMAN, M. *Estilos de evaluaciones basadas en la escuela.* En GALTON, M y MOON, B.: Cambiar la escuela, cambiar el curriculum. Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1986.

TYLER, W. *Organización Escolar. Perspectiva sociológica.* Ed. Morata. Madrid. 1991.

WEICK, K. *Loosely coupled system: related meanings and thick interpretations.* Cornell University. Ithaca. New York. 1980.

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa.* Paidós/MEC. Barcelona. 1980.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO TRES

ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Pocas expresiones podrán concitar mayor acuerdo entre profesores, padres, alumnos y políticos que la que se refiere a la conveniencia y necesidad de conseguir calidad de la educación. Otra cosa diferente es desmenuzar semánticamente la expresión para llegar a conseguir un acuerdo sobre lo que esa expresión significa en la práctica y en la teoría educativa. ¿Qué entendemos unos y otros por calidad de la educación, estando cuajado el fenómeno educativo de valores, intereses, motivos, expectativas e intenciones? Afortunadamente se habla aquí de calidad de la educación y no sólo de calidad de la enseñanza. Digo esto porque frecuentemente se plantean de forma indistinta cuando la primera es de naturaleza diferente y engloba, velis nolis, a la segunda.

Cuando se plantean definiciones de carácter abstracto nos encontramos con las dificultades de traducción epistémica al lenguaje de las concreciones. Por ejemplo:

> *"Una buena enseñanza, una enseñanza de calidad, lo será en la medida en que favorezca que el alumno sea más consciente, más responsable y más capaz de intervenir, de acuerdo con sus conocimientos y sus fines responsables, sobre sí mismo, sobre el entorno físico y el medio social que le rodea"* (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988).

Esta definición, ambiciosa en cuanto a su contenido, ya que no limita el fenómeno educativo a la adquisición de conocimientos, mantiene un grado elevadísimo de indefinición práxica: ¿Cómo puede un alumno intervenir en el medio social que le rodea? ¿En qué línea ha de producirse esa intervención para considerarla positiva? Por otra parte, en ese tipo de definiciones, se hace difícil el proceso de evaluación: ¿Cómo, quién, cuándo, podrá saber si el alumno es capaz de intervenir sobre sí mismo, de acuerdo con sus conocimientos y sus fines responsables?

La aproximación conceptual a la expresión calidad de educación nos hace preguntarnos por la entraña del concepto mismo de educación. El citado autor parte de un concepto de educación que sustenta su enfoque sobre la calidad. Dice:

> *"Entendemos por educación el proceso de adquisición del conocimiento, la actitud responsable y la capacidad técnica de intervención eficaz en relación, en cada caso, con el propio yo, con el mundo físico y con el mundo social que nos rodea".*

La expresión en cada caso nos brinda la oportunidad de plantear una postura sobre la calidad de la educación que se centra en el contexto, en el momento, en el grupo de protagonistas, abriendo así un campo a la subjetividad y a la responsabilidad de los actores de la acción educativa. En ese sentido se manifiesta Jack Sanger:

> *"En cualquier caso, existe la evidencia de que el término buena enseñanza, es como la mayoría de la terminología generalizada, un producto del contexto. Lo que constituye una enseñanza efectiva es una mezcla de diferentes variables, que van tomando forma según el tiempo, la ocasión, la posición, el contenido y la última transformación de una serie de biografías individuales. Algunos manejan estas variables mejor que otros y sus estilos pueden llegar a cubrir esta gama. Una buena enseñanza consistente en la exploración y síntesis, paso a paso, de la yuxtaposición impredecible de variables, junto con las ambiciones predecibles que el profesor tiene para el aprendizaje de su clase".* (SANGER, 1983).

En definitiva, son los mismos protagonistas quienes han de reflexionar, de forma rigurosa y sistemática, sobre lo que ha de entenderse en el contexto preciso en que se desarrolla el proceso por calidad de la educación. En esa misma pregunta, en ese permanente proceso de experimentación democrática sobre lo que es y debe ser la educación echa sus raíces la calidad de la acción educativa. De tal modo que, en buena medida, no se da el concepto de una vez por todas, de una vez para siempre, desde instancias externas y extrínsecas a los personajes y a los escenarios en los que se realiza la acción.

Desde esta perspectiva, el preguntarse cómo influyen o se relacionan las variables organizativas con la calidad de la educación, exige analizar previamente por qué caminos pueden plantearse esas influencias. No podemos decir que existe una buena organización sin saber qué se pretende con ella y de qué modos se consiguen, con las formas de organización aquellas metas propuestas. Las teorías de la organización, consideradas en abstracto, suelen explicar muy poco lo que sucede realmente en los Centros. La micropolítica de la escuela se puede comprender desde la inmersión inteligente en los contextos (BALL, 1989). Allí se ve que no existen fines únicos, que hay juegos de poder, que aparecen conflictos, que no hay neutralidad ideológica, etc. Ball plantea dicotómicamente y en esquema la diferencia del enfoque micropolítico con el que tradicionalmente ha brindado la ciencia de la organización. Veámoslo:

Perspectiva micropolítica (enfoque explícito)	**Ciencia de la organización** (enfoque explícito o implícito)
Poder	Autoridad
Diversidad de metas	Competencia de metas
Disputa ideológica	Neutralidad
Conflicto	Consenso
Intereses	Motivación
Actividad política	Toma de decisiones
Control	Consentimiento

El enfoque micropolítico nos conduce a la investigación etnográfica de cada realidad escolar, al estudio de sus redes contextuales, de tal modo que la explicación de su dinámica no salga de teorías generales, sino de la descripción rigurosa, profunda y crítica de esa particular y concreta realidad escolar.

PECULIARIDAD DE LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

Este planteamiento nos hace tomar en consideración la naturaleza de las escuelas como organizaciones peculiares. Sin esas premisas no es fácil analizar procesos y resultados. Cuando se han aplicado al mundo educativo las teorías procedentes del mundo empresarial, se ha desvirtuado el análisis y se han distorsionado los juicios de valor sobre los rendimientos. ¿Qué características tienen, pues, las escuelas como organizaciones?

La escuela es una organización que alberga a los clientes por reclutamiento forzoso

La enseñanza obligatoria está hoy generalizada en nuestro país y ahora se pretende ampliarla dos años más. Todos los usuarios del sistema escolar se acogen a un régimen educativo en condiciones de forzada presencia. El lenguaje y sus connotaciones hace diferentes las expresiones enseñanza obligatoria y tra-

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

bajos forzados, aunque bajo una y otra se esconda un complejo proceso de libertad y de coacción.

Añádase a la obligatoriedad legal, también en otros niveles que no gozan o padecen de ese requisito, el hecho de que la escuela proporciona un etiquetado que facilita el trabajo y la inserción social. Los títulos académicos son exigencias imprescindibles, de tal manera que más que capacitación se exige el título que la acredita académicamente.

Desde esa perspectiva la calidad de la educación se mide, a veces, por la facilidad y la seguridad en que las escuelas permiten a los usuarios alcanzar los bienes sociales que prometen. Así, muchos padres entenderán que son buenos Centros aquellos que consiguen un alto y seguro nivel de aprobados en pruebas de selección.

La escuela es una organización que pervive independientemente de su éxito con los usuarios

En efecto, las escuelas públicas funcionan año tras año sin que se tenga en cuenta el grado de eficacia de sus servicios. (SIMONS, 1988). Otra cosa sucede con los Centros privados que se han convertido en negocio. Si los beneficios descienden o se producen pérdidas puede provocarse el cierre. Claro está, aquí se trata de otro tipo de intereses y de criterios de rendimiento. La educación (sea buena, regular o mala) no resulta rentable. Otra cosa diferente es que resulte rentable aunque (o gracias a que) sea mala.

No estoy diciendo que no importe la eficacia. Lo que digo es que resulta difícil saber cuándo existe, quién tiene que decidir al respecto y qué formas de solución han de plantearse. Los procesos de accountability (SCRIVEN,1981) se ponen en marcha con dificultad y con riesgo. Los efectos secundarios son también complejos y difíciles de valorar.

La escuela es una organización heterónoma

La escuela no es una institución autónoma, ya que cuenta con innumerables imperativos legales en cuyo marco debe desarrollar la actividad, los diseños curriculares están prescritos, la presión ambiental sobre ella es fuerte y las rutinas estructurales tienen un peso importante. Este condicionamiento restrictivo no siempre opera en favor de los más débiles, económica, cultural o socialmente.

Enjuiciar la calidad de la institución desde esos condicionantes es, pues, una tarea relativa. La escuela realiza una función en la sociedad, de la que no le es fácil salir: el guión está escrito, los protagonistas repiten sus papeles dentro de los cánones, las sesiones se suceden ajustadas a la herencia y los espectadores exigen que la obra por la que pagan sea la prevista.

Todos (guionistas, actores, espectadores) dedican el tiempo y el empeño a mantener la obra, no a cambiarla y transformarla. Tampoco en analizarla para poder convertirla en otra.

La escuela es una organización cuyos fines son ambiguos

No me refiero a los fines que alcanza como engranaje social (quiéranlo o no los profesores, los padres y los alumnos) y de los que nos hablan algunos sociólogos de la educación (LERENA, 1983, FERNÁNDEZ ENGUITA, 1985) sino a aquellos que persigue la acción directa sobre los usuarios.

Ivor Morrish (1978) dice que la ambigüedad de los fines es una de las causas por la que cambian tan lentamente los Centros escolares.

Al estar de por medio valores, motivaciones e intereses, el campo de los fines se hace complejo y se muestra entreverado de una diversidad de elementos y de perspectivas. Al tratarse, por otra parte, de fenómenos y procesos difícilmente mensurables, no es posible conseguir indicadores fiables y precisos del éxito. El sucedáneo de las calificaciones académicas no puede engañarnos, ya que supone un reduccionismo peligroso.

La escuela es una organización con un fuerte componente idiográfico

Los sistemas sociales tienen dos componentes principales, a saber: la estructura que las hace predecibles y gobernables y las personas, que representan lo impredecible, lo idiosincrásico y lo particular de la organización (HOYLE, 1986).

De ahí que cada escuela, a pesar de la heteronomía y de la presión social sea un mundo particular, diferente, impredecible. De tal modo que cuando se habla de escuelas y se pretende alcanzar una definición y una normativización uniforme se están dejando al margen las peculiaridades inevitables que las hacen irrepetibles.

La escuela es una organización en la que está acentuada la fuerza de los papeles individuales

Los Centros se articulan sobre la acción de cada profesor en su aula. Tanto es así que, muchas veces, en la teoría y en la práctica, no se tienen en cuenta los factores organizativos de carácter holístico. Si están todos los profesores en la escuela, cada uno en su aula, será fácil y sencillo el funcionamiento. Las funcio-

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

De esta manera, la actuación sobre uno de los elementos, dado su carácter estructural y sistémico, puede llevar aparejada la transformación de todo el proceso educativo. Si una escuela, por ejemplo, concibe colegiadamente la biblioteca como corazón cultural, podrá articular todo el funcionamiento del Centro sobre una dinámica enriquecedora. Y así: los profesores decidirán, previa discusión compartida, qué obras son las más necesarias y por qué; los alumnos acudirán a la biblioteca con el equipo de profesores para realizar proyectos interdisciplinares (con lo que se modificará flexiblemente el tiempo y el espacio); los padres de alumnos y otras personas de la comunidad podrán acudir a la biblioteca (con lo que el Centro adquirirá la condición de núcleo cultural de la comunidad); la biblioteca municipal podrá adquirir obras complementarias (con lo que se multiplicará el valor de los recursos), etc.

En la dimensión organizativa de la escuela existen, pues, factores integrantes del concepto de calidad y otros que actúan de condicionantes de la misma. La coordinación, por ejemplo, es un elemento integrante de la calidad. La coordinación encierra unos valores que configuran un proceso positivo de acción. La ratio profesor/alumno es un elemento condicionante. Un profesor que tiene pocos alumnos en el aula puede desarrollar su actividad con unos métodos asentados en la pasividad, la repetición memorística y el autoritarismo más descarnado. Un número pequeño de alumnos posibilita, sencillamente, la acción individualizada y los métodos participativos.

ALGUNOS INDICADORES DE CALIDAD

La organización escolar se caracteriza por la integración de un sinnúmero de variables que, sinérgicamente, confluyen en un proyecto común. Es el conjunto de todas esas variables lo que posibilita una acción de calidad en los Centros. La articulación de todas ellas define, por sí misma, una buena dosis de la calidad.

Para hacer posible el análisis vamos a segmentar el todo organizativo y contemplar alguna de esas variables, procurando diversificar sus componentes, de manera que se refieran a profesores, alumnos, directivos, padres, funciones, materiales, actividades, etc.

Todos estos indicadores han de ser tenidos en cuenta y analizados en el escenario concreto de cada Centro, en el contexto sincrónico y diacrónico del mismo y dentro de las coordenadas circunstanciales que los definen y relativizan. Todos ellos interactúan y se interrelacionan, de modo que el tratamiento más adecuado sería el que no los aísla más que en el momento de la reflexión. La focalización de la mirada y del rigor, ha de balancearse con la contextualización y la interrelación con otros elementos de la escuela. Sólo así, desde el contexto y la global interpretación, podrán conseguir su verdadero alcance y significado.

La dirección de los Centros

El buen funcionamiento de los Centros, como unidades funcionales, coordinadas y coherentes requiere de funciones integradoras. Una de ellas es la dirección que aglutina a los participantes en torno a un proyecto, que evita la disgregación (funcional, metodológica, teleológica, ética) y que impide el caos organizativo.

La democratización en la forma de nombramiento de los directores ha supuesto un avance respecto a situaciones anteriores. Pero no es suficiente. Hay que avanzar en la dignificación de la tarea, en la formación específica de los profesionales, en la garantía de condiciones favorables para el ejercicio esmerado y en la potenciación de las funciones más ricas del cargo.

Clasifiquemos las funciones que realiza el Director en esos dos tipos, según el rango de su peso específico en cuanto a la calidad de la educación que promueven:

Educativamente ricas	**Educativamente pobres**
Coordinar el proyecto	1. Cumplimentar impresos
Investigar en la acción	2. Representar a la escuela
Impulsar iniciativas	3. Reparar desperfectos
Hacer sugerencias	4. Gestionar en nivel superior
Orientar en la dificultad	5. Controlar asistencia
Abrir nuevos interrogantes	6. Imponer orden
Evaluar el proyecto	7. Solucionar problemas

Si hiciésemos un estudio de tiempos, preocupación y dedicación empleada en cada una de las funciones podríamos ver que son las segundas las que reclaman un mayor esfuerzo y una mayor atención.

Así las cosas, no es difícil explicarse que la demanda de los puestos de dirección sea escasa y que esté motivada por espúreas motivaciones. No es fácil sentirse ilusionado por impulsar y coordinar un proyecto educativo poco atrayente. La actitud reticente ante el cargo (sea para encarnarlo, sea para vivirlo desde la condición de dirigido) obedece a la desmotivación ante una actividad sin relieve, sin importancia y sin alicientes.

En este sentido (para bien y para mal) es diferente la situación de los Centros privados en los que el Director ejerce como tal sus funciones, con un apoyo institucional fuerte y con buenas condiciones para el ejercicio del cargo.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Existen, a mi juicio, varias formas de potenciar la función directiva: dotarla de autoridad (los profesores dan cuenta de su actividad ante autoridades externas al Centro), liberar de una amplia parte docencia, garantizar la autonomía institucional, aumentar la remuneración, enriquecer las funciones, etc.

Coordinación de los profesores

El sistema educativo está lleno de bisagras de las que pocas veces se ocupan las instituciones y los profesionales de la enseñanza. Llamo bisagras a los momentos y situaciones en los que se hace necesario el enlace entre dos partes. El paso de un nivel a otro, de un curso a otro, de una asignatura a otra, etc. suele producir desajustes en los alumnos. Así, por ejemplo, de 8° de EGB a 1° de BUP se suele producir un descenso generalizado de las calificaciones, en un mismo Centro no se trabaja el proceso de aprendizaje lector en Preescolar y se exige saber leer en 1° de EGB, un profesor de 2° de BUP atribuye el fracaso de sus alumnos a la mala preparación con la que llegan proeedentes de 1°, el alumno de COU pasa en unos segundos de una asignatura en la que se desprecia explícitamente la ortografía a otra en la que le suspenden por no poner tres acentos.

Las bisagras del sistema, cuando no funcionan de forma conveniente, dificultan el proceso y exigen esfuerzos de acomodación rápidos y dolorosos. La coordinación (horizontal y vertical) es tan necesaria como difícil. Difícil por, al menos, dos motivos: El carácter individualista de la formación, la acción y el perfeccionamiento de los docentes, que dificulta el desarrollo de actitudes de cooperación y apertura, y el tiempo que necesita un adecuado desarrollo de la misma. En efecto, la coordinación requiere un tiempo para la comunicación y las discusiones, para la reflexión compartida y la evaluación democrática de los procesos. Si no se está dispuesto a pagar el tributo del tiempo, si sólo se cuentan como horas eficaces las dedicadas a las clases, no será posible llevar a la práctica auténticos procesos de coordinación.

En algunos sectores y niveles la coordinación exige personas especializadas y liberadas que se dediquen a aglutinar los esfuerzos y poner en común los proyectos, experiencias e iniciativas. En el buen entendido de que no basta nombrar y liberar a un coordinador para que surjan y se desarrollen actitudes y prácticas cooperadoras. No siempre el sistema educativo es generoso en proporcionar medios de esta naturaleza. La teoría sobre la importancia de la coordinación choca con las prácticas institucionales que la niegan.

La configuración de la plantilla

Hablamos reiteramente hoy día del paradigma de la colegialidad, pero no siempre es fácil crear y buscar las condiciones en que se haga viable su desarrollo. ¿Por qué criterios se forman las plantillas de profesionales en los Centros? El hecho de que hoy se insista tanto en la importancia de los Centros como unidades funcionales de planificación, acción y de cambio, no nos garantiza un tratamiento colegiado de la tarea, si la formación de las plantillas se realiza por criterios espurios, alejados de la racionalidad pedagógica práctica.

He aquí una clara ventaja de los Centros privados cuando se plantea el análisis de la calidad. Los Centros privados pueden formar equipos coherentes, cohesionados, estables y fuertes en torno a un proyecto educativo determinado y a un quehacer compartido y aglutinado por un sentir común (independientemente de que, en ocasiones, el interés y la necesidad de trabajo obligue a algunos profesionales a sumarse a un proyecto que en su fuero interno no comparten).

El plan de Centro, la acción colegiada, la evaluación institucional se convierten en meros tópicos cuando existe una plantilla de aluvión, formada por el azar o congregada por los intereses particulares.

Cuando la ley impone concepciones y acciones colegiadas sin tener en cuenta la posibilidad de que sean efectivas desde las coordenadas concretas que configuran la experiencia, sitúa a los profesionales ante un reto que conduce casi inevitablemente al formalismo, a la burocracia y, en definitiva, al fracaso. ¿Cómo hacer un Plan de Centro, que supone y exige un equipo integrado, cuando este equipo no existe? Exigir que cada año se elabore un Plan o una Memoria de Centro no aglutina inexorablemente a los profesores de la plantilla. Esos requisitos se convierten en un trámite burocrático que no genera reflexión compartida, que no se convierte en un punto de referencia para la toma de decisiones y que no facilita la elaboración de nuevas teorías sobre el funcionamiento de los Centros.

La ratio alumnos/aula y otros tipos de ratio

La ratio profesor/alumno es uno de los índices más utilizados para analizar la calidad de la enseñanza, aunque este indicador por sí solo no encierra todos los requisitos para la presencia de la calidad. Lo mismo decimos de los otros índices de los que a continuación hablaremos. En realidad se trata de facilitadores, de condiciones excelentes para el advenimiento de la calidad. Un profesor puede desarrollar métodos autoritarios, librescos, memorísticos igual con 15 que con 50 alumnos en el aula. Para que ese elemento actúe de forma eficaz es ne-

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

cesario que se den otros factores concomitantes: formación del profesor, motivación del mismo, recursos adecuados, etc.

Nos referimos a diferentes tipos de ratio, aunque todas ellas tienen el denominador común de referencia en la relación del número de alumnos y profesores. Tendríamos:

- Ratio profesor/alumnos de aula: Número de alumnos que componen el grupo de un aula cuando se tiene un régimen de monodocencia (un solo profesor para el mismo grupo de alumnos).
- Ratio profesores/aula: Número de profesores que atiende a un mismo grupo de alumnos, constituídos en unidad de aula o clase.
- Ratio alumnos de diferentes aulas/profesor: Número de alumnos diferentes a los que imparte docencia un mismo profesor.
- Ratio especialistas/alumnos: Número de especialistas (pedagogos, orientadores, logopedas, profesores de apoyo, etc.) que desarrollan su actividad en el Centro por cada grupo de alumnos.

Las grandes declaraciones sobre la enseñanza individualizada se estrellan contra una variable organizativa que las convierte en un mero flatus vocis. Bien es cierto que estos indicadores actúan, como decíamos más arriba, como simples condicionantes, como meros requisitos para una acción de calidad. Cuando existen índices elevados se hace imposible la atención individualizada.

La participación de los padres y de las madres

Si la escuela quiere hacer a las familias partícipes de su proyecto cultural, ha de hacerlos no sólo conocedores de dicho proyecto sino responsables con ellos de su elaboración, desarrollo y evaluación. Esta evaluación potenciará la actividad educativa en la escuela y pondrá en consonancia las actitudes de la familia con un proyecto educativo que no ha de quedar circunscrito al reducto académico.

Los padres y las madres participan en el Centro a través de las Asociaciones y también directamente por medio de reuniones, entrevistas, actividades, investigaciones, etc. En general, malhadadamente, son las madres las que se hacen cargo de esta vinculación con la escuela. Y no digo malhadadamente porque sean las madres sino porque no lo hacen también los padres. Este hecho descubre arraigados vicios del tratamiento de lo educativo en las familias. No es sólo la falta de tiempo, las exigencias de trabajo del varón lo que motiva este hecho. Cuando los problemas se agudizan, los varones suelen encontrar el tiempo y el modo de hacerse presentes...

No es elevado el número de familias que mantiene un compromiso verdadero de colaboración con el Centro. Y no es extraño observar que mientras los profesores achacan a la apatía y a la despreocupación esta lejanía de los padres y de las madres, éstos se manifiestan sumamente interesados en la educación de sus hijos/as y totalmente dispuestos a colaborar con los Centros.

La relación de las familias con la escuela varía según la edad de los hijos, no sólo en la frecuencia de los contactos sino en la naturaleza de los mismos. Los alumnos/as muestran un desinterés creciente por esos encuentros a medida que avanzan en el sistema. Baste ver con qué facilidad hacen llegar los alumnos de EGB a sus padres la convocatoria de reunión de la escuela y con qué dificultad asumen la tarea de carteros los alumnos mayores.

La obsesión por las calificaciones hace que este núcleo principal de la preocupación paterna se vaya acentuando a medida que avanzan los hijos en los niveles escolares. Se valora la calidad del Centro, se asiste a reuniones, se celebran entrevistas, se toman decisiones, se intensifica la exigencia, etc. cuando las calificaciones son insuficientes. El discurso educativo, la naturaleza de las prácticas escolares, la dimensión ética del aprendizaje, la calidad de las relaciones interpersonales se convierten, secundariamente, en centro de atención de los padres. El rendimiento académico se convierte en el principal indicador de calidad y las notas en el mayor exponente del aprendizaje. La hora de la verdad es la de las evaluaciones o, más precisamente, la de los resultados de los exámenes. Si se suspende se ha perdido el curso; si se aprueba, se ha aprovechado.

No es fácil conseguir un cambio de actitud. Es una tarea lenta y difícil. La histórica ausencia de la participación exige un tiempo de pacientes esfuerzos: tiempos que parecen perdidos, actividades de escasa audiencia, repercusión mínima de las iniciativas, etc. La participación efectiva de los padres en los órganos de gobierno colegiados (efectuada sin trampas, sin que existan cartas marcadas respecto a las decisiones), la celebración de reuniones de información, de discusión y de convivencia, la apertura y la sensibilidad de los profesores ante las iniciativas de los padres, etc. irán abriendo un camino hasta ahora inexplorado y, a veces, lleno de obstáculos. Es lamentable comprobar que en algunos Centros los padres/madres asociados (o los padres/madres, en general) son considerados como una amenaza para la actividad y la convivencia de los profesores.

Las actividades culturales

Esta es una de las facetas en las que la enseñanza pública ha estado en una tradicional desventaja respecto a algunos Centros privados. La existencia de un programa rico y variado de actividades y la abundancia de recursos materiales ha

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

corrido a cargo de las Asociaciones de Padres o de las familias directamente. Quien más tiene, y quien más sabe, más puede invertir en este aspecto. Así, el sistema educativo se convierte en una fuerza dinamizadora de la desigualdad. Y algunas medidas que han tenido como objetivo corregir las desigualdades han acabado convirtiéndose en apoyo a los poderosos (PAPAGIANNIS et alt., 1986) por falta de apoyo a la escuela pública.

Para que estas actividades sean consideradas realmente importantes y para que se conviertan en un proyecto cultural amplio y ambicioso, no deben descansar sobre las posibilidades económicas de los padres y de las madres o sobre el entusiasmo particular de los educadores/as. Una forma de cambiar y ampliar la cultura académica es ofrecer una gama de actividades diversificadas, interesantes, valoradas por las familias y el profesorado no como actividades de segundo rango, de relleno educativo o de adorno y complemento sino como parte sustancial de la cultura. Si entre el profesorado se da por sentado que lo importante son las asignaturas regladas, si entre los padres y madres se considera que este tipo de ocupación es una pérdida de tiempo a la que sólo se puede dedicar su hijo/a una vez asegurado el aprobado en las asignaturas, será muy difícil conseguir que el alumno dé importancia a esta formación.

Espacios culturales y naturales

La etnografía del espacio escolar nos permite recorrer los recintos escolares atribuyendo significados a las dimensiones, a los emplazamientos a los objetos, a los usos, a los recorridos, etc. Todo habla en el Centro escolar, ya que está cargado de significación, y a la inversa. Las escuelas se han estructurado espacialmente de forma monótona y pretendidamente funcional, dando la espalda a la flexibilidad exigida por lugares, tareas, tamaños, etc. y a la estética de la imaginación que propiciase unos diseños originales, variados y atractivos. La monotonía es tal que podemos identificar un Colegio desde varios kilómetros de distancia. El bloque ciclópeo rectangular, el patio de baloncesto y la valla que lo circunscribe. En el interior, un largo pasillo que sirve de acceso a las aulas homodimensionales. La percepción que provoca la configuración uniforme de estos espacios destinados a la transmisión de la cultura es que son pequeños cuarteles, asépticos y anodinos arquitectónicamente en los que se va a realizar una tarea igualmente aséptica y anodina.

Haremos a continuación algunas consideraciones sobre tres tipos de espacio de los Centros, cuya existencia y uso puede contribuir al incremento de la calidad de la educación:

• La biblioteca como eje cultural:

La biblioteca encierra múltiples posibilidades de utilización desde una concepción ambiciosa y colegiada de este espacio cultural. La adquisición de obras por común acuerdo, la utilización conjunta, la apertura del servicio al medio, etc. permiten y exigen una dinámica de gran potencialidad educativa.

La simple existencia del local no significa casi nada. En algunos Centros la biblioteca está tan cuidada que no pueden entrar los alumnos en ella para que no se deteriore... La concepción del servicio, la naturaleza de las actividades que se realizan en ella es lo que realmente da virtualidad educativa a este espacio culturalmente nuclear y lo que convierte a este lugar en uno de los ejes de la vida cultural del Centro.

Algunas circunstancias limitan y empobrecen la utilización de la biblioteca: escasa dotación de libros, falta de personal que atienda el servicio, deficiencia de las instalaciones, insuficiente interés de los libros, mala organización del tiempo y del funcionamiento, ausencia de vaciado o fichado de la documentación existente, carencia de compromiso o de sensibilidad del profesorado de asignaturas no lingüísticas ante la actividad lectora, etc.

El uso de la biblioteca permite romper la metodología asentada sobre el libro de texto como herramienta única o fundamental y sobre las lecturas exclusivamente ceñidas a los contenidos de los programas. Las pautas de consumo del libro de texto encierran un enfoque individual frente a la dotación y funcionamiento de las bibliotecas que tienen un carácter eminentemente colectivo.

• Los laboratorios como espacios de manipulación

Una enseñanza que no sea libresca y memorística se centra en actividades que facilitan la observación y la experimentación directa de los fenómenos. La observación, el análisis y la explicación de estos fenómenos se hace posible en laboratorios que tengan una dotación adaptada a las necesidades de las prácticas. Por supuesto, no sólo son precisos el espacio y los materiales sino la presencia en el Centro de profesores que realicen un tipo de actividad que dinamite las paredes del aula y que asiente su metodología sobre la exploración y no sobre la repetición de los contenidos de los libros.

Una concepción funcional de los laboratorios propicia la realización de actividades de observación, manipulación, experimentación e investigación y posibilita el desarrollo de destrezas manuales, frecuentemente abandonadas en la actividad centrada en los libros.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

No es difícil encontrarse con Centros sin instalaciones o con una infrautilización de las mismas por falta de materiales adecuados (algunos recursos didácticos para actividades de laboratorio pueden ser buscados o elaborados por los alumnos y los profesores) o por una concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje articulada sobre la rigidez de horarios, la metodología memorística y la rutina organizativa.

A la existencia de espacios ha de añadirse, pues, una política de dotaciones ágil y coherente y, por supuesto, una concepción y una dinámica metodológica y organizativa que ponga eficazmente y continuamente en marcha la actividad. La política de construcción y dotación de materiales ha de completarse con la estrategia de innovación curricular y de flexibilización organizativa.

• El huerto y la granja escolar

Las granjas han funcionado como un curioso contrapunto de la escuela. Algunas se han creado como un negocio y otras han encarnado perfectamente la distorsión de una idea didácticamente sugestiva. (He visto una granja con una sólo cordero que los niños llevaban a las habitaciones, con una sola cerda cuya cuadra estaba exquisitamente limpia por el incesante quehacer de los porqueros, con huertos de minúsculas y pintorescas miniaturas en las que se cultivan y cosechan unidades de alguna hortaliza).

El raquitismo en la concepción de la creación de espacios culturales y naturales, la falta de medios con los que se dota a la escuela pública, hacen que la actividad escolar se limite al manejo de documentos escritos en el espacio reducido del aula.

. Romper las paredes de las aulas y los muros del Centro (MARTÍN MORENO, 1989) y flexibilizar el uso de los espacios interiores, abre perspectivas culturales nuevas y permite cultivar procesos de aprendizaje diversificados. La cultura en la que se sustentan las actividades y los contenidos que transmite la enseñanza ha de completarse con lo que fuera de la escuela se entiende por cultura. Y tiene que completarse también con una diversificación de actividades de aprendizaje (en los Centros y fuera de ellos) abiertas a todos los ámbitos de la formación humana: artísticos, manuales, técnicos, etc.

Otra vez planteamos aquí la necesidad de que converjan tres elementos para que se haga posible y efectiva la calidad de la acción: la existencia de espacios y materiales adecuados, la flexibilidad organizativa y la concepción dinámica de los procesos por parte de los profesores.

Interrogarse sobre el funcionamiento organizativo del aula y del Centro es un modo de provocar procesos de reflexión sobre la micropolítica de la escuela, de entender qué es lo que sucede en ella, de tomar decisiones conducentes al logro de la calidad. Es un modo, también, de formular nuevas teorías sobre la organización.

Las preocupaciones temáticas (KEMMIS y MACTAGGART, 1988) sobre la organización en torno a la calidad de la educación, pueden aparecer cuando se contrastan las teorías previas sobre la escuela con la práctica viva, cuando se analizan las discrepancias entre el análisis y la valoración de los profesores y la de los alumnos (o la de varios grupos de profesores), cuando se explora la entraña de los conflictos provocados por el poder, etc. En definitiva, cuando se rompe la calma de la rutina organizativa y conceptual a manos del acicate de los interrogantes y de la desazón institucional.

La comunidad escolar puede preguntarse de forma incesante y profunda: ¿Qué y cómo lo estamos haciendo para conseguir calidad en la educación? La simple inquietud compartida provoca procesos de reflexión sobre la práctica capaces de facilitar la comprensión y de modificar el lenguaje, las relaciones y los modos de acción.

Si la comunidad escolar reflexiona, con o sin facilitadores externos, sobre su práctica (cómo incorpora a los profesores y alumnos nuevos, cómo y por qué asigna los profesores a las aulas, a las tutorías o a las asignaturas, qué procesos de evaluación está poniendo en marcha, qué relaciones de poder se establecen entre sus miembros, qué tipo de información circula y qué caminos recorre la noticia, etc.) está en condiciones de responder a la pregunta sobre la calidad y está en el camino de conseguirla.

Este tipo de investigación, asentada metodológicamente en procesos de observación participante y prolongada en el campo, y en la liberación de la opinión de sus protagonistas a través de conversaciones en profundidad, permitirá conocer qué es lo que realmente sucede en el Centro y qué valoración puede hacerse de ello.

Pretender enderezar los conflictos o las deficiencias actuando solamente sobre los alumnos que los protagonizan (SELVINI PALAZZOLI, 1987, 1988; SANCHO GIL, 1987), es bastante sospechoso, además de ineficaz. ¿No es lógico, además de atender a los heridos que produce una máquina, procurar arreglarla para que no siga produciendo daños?

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Las dificultades que impiden poner en marcha estos procesos de investigación sobre la práctica se pueden cifrar en la escasez de tiempo, en la falta de motivación de los profesionales, en el carácter rabiosamente individualista de la formación, de la acción y del perfeccionamiento, en la carencia de preparación técnica, en la falta de consideración científica sobre este paradigma de investigación, etc.

La forma de salir del túnel de la desmotivación y del individualismo es llevar a cabo experiencias de investigación que permitan reflexionar sobre la calidad de la educación en la escuela.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALL, S. *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Ed Paidós/MEC. Barcelona. 1989.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Trabajo, escuela e ideología.* Ed. Akal. Madrid. 1985.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica.* Ed. Escuela Española. Madrid. 1988.

HOYLE, E. *The politics of School Management.* Ed. Hodder and Stoughton. London. 1986.

KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. *Cómo planificar investigación-acción.* Ed. Laertes. Barcelona. 1988.

LERENA ARLESON, C. *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas.* Ed. Akal. Madrid. 1983.

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. *Establecimientos escolares en transformación: El Centro educativo comunitario y su rol compensatorio.* CIDE. Madrid. 1989.

MORRISH, I. *Innovación y cambio educativo.* Ed. Anaya. Madrid. 1978.

PAPAGIANNIS, G.J. et alt. *Hacia una economía política de la innovación educativa*, en Educación y Sociedad, nº 5. 1986.

SANCHO GIL, J. M. *Entre pasillos y clases.* Ed. Sendai. Barcelona. 1986.

SANGER, J. *El apoyo académico para la investigación del profesor: un caso de responsabilidad atenuada*, en ELLIOTT, J. et alt. (1983): *Investigación-acción en el aula.* Generalitat Valenciana. 1983.

SANTOS GUERRA, M. A. *Organización escolar e investigación educativa*, en Investigación en la escuela, nº 2. Sevilla. 1987.

SANTOS GUERRA, M. A. *Cadenas y sueños: El Contexto organizativo de la escuela.* EAC. Universidad de Málaga. 1989.

SCRIVEN, M. *Evaluation Thesaurus.* Edgepress. California. 1981.

SELVINI PALAZZOLI, M. *El mago sin magia.* Ed. Paidós. Buenos Aires. 1987.

SELVINI PALAZZOLI, M. *Al frente de la organización.* Ed. Paidós. Buenos Aires. 1988.

SIMONS, H. *Getting to know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation.* Falmer Press. London. 1988.

WESTBURY, I. *La escolarización como medio de educación: algunas implicaciones para la teoría del curriculum*, en DOCKRELL, W.B. Y HAMILTON, D. (1983): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa.* Ed. Narcea. Madrid. 1983.

CAPÍTULO CUATRO

ORGANIZACIONES EDUCADORAS

Se considera a la escuela una organización dentro de la cual tiene lugar un proceso educativo intencional. En estas líneas quiero ir más allá para abogar por una institución que no sólo sirva de marco sino que se constituya ella misma en un agente educativo. Para ello es preciso que tenga unas características que permitan o favorezcan la acción inteligente, que ella misma evolucione mejorando y que tenga una estructura y un funcionamiento asentado en valores.

Lo que hacen las personas en las organizaciones responde a lo que pretenden y a lo que son, pero no es menos cierto que esas pretensiones y esa forma de ser están mediatizadas por el contexto organizativo. Por eso resulta importante hacer fácil, coherente y dinámica la acción educativa de la institución y en la institución.

Los espacios, las estructuras, el funcionamiento, las normas, los ritos, etc. nos forman o nos deforman aunque no exista en el entramado organizativo una intencionalidad explícita. Las organizaciones se convierten en aulas gigantescas en las que todo habla, en las que todo enseña.

Los cuatro pilares en los que se apoya una organización que educa son, a mi juicio, los siguientes:

LA RACIONALIDAD

La racionalidad es la disposición lógica de los elementos y de la dinámica organizativa para la consecución de los logros que se pretende alcanzar.

Hay procesos educativos que no es fácil conseguir en unos contextos depauperados, en unas estructuras rígidas, en unos espacios inhóspitos. Será fácil entender lo que quiero expresar bajo este epígrafe a través de algunos ejemplos:

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Este catálogo de causas, que el autor analiza y desarrolla en su obra, puede ser completado con algunas otras que deseo mencionar:

Algunas causas se refieren a los profesionales que dirigen y trabajan en las escuelas. Los cambios en las organizaciones no son automáticos. "Las organizaciones no cambian solas, las cambian las personas que viven en ellas", dice Fullan (1994) en su excelente y último trabajo sobre las fuerzas del cambio.

a. El miedo al cambio tiene componentes muy complejos. No es igual acomodarse a un cambio técnico que a un cambio de mentalidad o de actitud. Este tipo de cambio puede llevar consigo el reconocimiento de que se ha estado equivocado durante mucho tiempo.

b. La torpeza que encierra la falta de visión dificulta la adaptación a las nuevas exigencias que provienen del desarrollo científico y de las nuevas necesidades.

c. La comodidad impide una actitud esforzada. Hacer lo mismo que siempre se ha hecho, lo que todos hacen o lo que mandan hacer exige menos esfuerzo y, en último extremo, elimina la posibilidad de equivocarse. Si los que deciden son los superiores, los profesionales se convierten en meros ejecutores. La responsabilidad queda fuera del ámbito de actuación, situándose en el de la decisión.

d. El escepticismo respecto a la posibilidad de mejorar, el pesimismo referido al cambio en profundidad hace que muchos profesionales prefieran mantener las rutinas institucionales.

Hay otras causas que tienen más que ver con la propia organización, con los mecanismos del cambio y de la adaptabilidad:

a. Las presiones externas piden a la escuela un comportamiento prudente, bajo la excusa de que no se debe experimentar con los niños. La educación para la seguridad tiene mucha más importancia que la educación para el riesgo.

b. El tamaño desmesurado de los Centros dificulta la agilidad de los cambios. Modificar una institución de pequeño tamaño es más fácil que transformar otra de mayores dimensiones.

c. Los mecanismos del cambio, las estructuras a través de las cuales la innovación se desarrolla son lentos, están anquilosados. Eso hace que se produzcan con excesiva lentitud o que no lleguen a realizarse nunca.

La flexibilidad de la organización requiere unos procesos de sensibilización a la necesidad del cambio, unas estructuras capaces de cambiar con autonomía y agilidad y unas personas con actitudes abiertas para impulsar y llevar a cabo las adaptaciones.

LA PERMEABILIDAD

Las instituciones escolares, para ser educativas, no deben permanecer cerradas al entorno, tanto al más cercano como al más amplio que es la sociedad. Martín Moreno (1989) habla de la versatilidad de los Centros, haciendo referencia a esta necesidad de apertura. Hacer de la escuela una campana de cristal, ajena a las circunstancias del medio, la vacío de sentido, la desnaturaliza y la empobrece.

El cierre institucional hace que la escuela perpetúe sus rutinas sin poner en cuestión los aprioris que tienen sus profesionales al planificar, actuar y evaluar.

> *"Cada componente dirá que está cumpliendo con su trabajo, que no está fuera de las reglas del juego y que, de todas las maneras, el sistema funciona"* (ETKIN, 1993).

La clausura tiene inconvenientes, causa problemas pero, sobre todo, impide el desarrollo de importantes beneficios. La permeabilidad de los Centros tiene dos direcciones esenciales:

a. De dentro hacia afuera

Las fronteras del Centro con el exterior son permeables si permiten irradiar la influencia cultural en el entorno. Un Centro escolar ha de ser un foco de pensamiento, de cultura, de tolerancia y de respeto para la zona donde está enclavado.

La escuela ha de salir hacia el exterior para conocer el contexto, para diagnosticar sus problemas, para comprender sus necesidades, para dar respuesta a sus preguntas.

El medio se puede convertir en un aula en la que los alumnos y profesores aprenden. La escuela ha de salir al exterior para investigar (OLVERA, 1986, 1993), para aprender. El medio es una fuente de conocimiento y aprendizajes significativos.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

"Hemos de tener una doble lucha, la de cambiar la escuela para cambiar la vida y, a la vez, la de transformar las estructuras sociales para conseguir una escuela más capaz. No podemos engañarnos con el espejismo de las cuatro paredes de nuestras clases" (OLVERA, 1986).

Es necesario que el Centro se abra a los problemas sociales. Los alumnos tienen que saber qué es la droga, qué es la delincuencia, qué es el paro, qué es la prostitución, qué es la explotación mediante el trabajo, qué es la discriminación de la mujer, qué es la pobreza... La escuela no puede ser un espacio cerrado, aislado, aséptico.

Una de las principales consecuencias de la permeabilidad es la adaptación de los egresados a la sociedad En otro lugar (SANTOS GUERRA, 1990) he hablado de las bisagras del sistema. Una de las más importantes es la que separa la escuela de la sociedad. En primer lugar, en cuanto a la adaptación social. Los que dejan la escuela han de ser capaces de vivir en una cultura con valores o bien de luchar por transformarla y mejorarla. En segundo lugar, en cuanto a la adaptación laboral. Además de preparar a las personas en su dimensión intelectual, la escuela debe ayudar a situarse en el mundo del trabajo. Eso requiere información sobre el mercado laboral y preparación para desempeñar tareas en puestos adecuados.

La escuela vive una contradictoria recomendación para educar en el mundo de los valores y, al mismo tiempo, para educar para la vida (que en muchas ocasiones los niega). ¿Es posible tener individuos adaptados a la sociedad y al mismo tiempo educados en valores? (SANTOS GUERRA, 1994a).

Un colaborador de *El País* envió al periódico la siguiente carta:

> "¿Qué ha pasado en estos años desde que dejamos la escuela? Nos hemos convertido en jóvenes trabajadores de una generación educada para una sociedad ideal que nunca existirá y humillados por la sociedad real, enseñados en valores constitucionales y defraudados por demócratas que ocultan con demagogia y palabras sus gestos de desprecio a la democracia. Nos han hecho sentir vergüenza de aquello en lo que teníamos fe, no mostramos agradecimiento a quien nos da sino desprecio por su debilidad. Sólo nos queda el resentimiento hacia el futuro y la compasión hacia lo que pudimos haber sido y no nos dejaron.
> Querido maestro, si usted no hubiera sido tan utópico, quizá nos habría ahorrado muchas frustraciones, pero todos le recordamos sin embargo con cariño porque convirtió sus sueños de inadaptado en nuestros ideales" (JAVIER PINDADO, 31 de julio de 1993).

Además de situar críticamente a los alumnos ante el dilema, además de comprometerse todos con los valores, es preciso que la institución sea coherente con el discurso teórico y que evite las contradicciones que la hacen proclamar unas ideas y practicar las contrarias.

b. De fuera hacia adentro

La escuela también ha de recibir las influencias externas. La iniciativa, puede estar fuera de la escuela o dentro de ella y tomar formas diversas.

Agentes de cambio y de evaluación externos aportan al Centro una importante corriente de reflexión. La evaluación externa ayuda a los protagonistas a efectuar una reflexión más rigurosa. Los agentes externos de evaluación no van a decir a los protagonistas qué hacen bien y qué hacen mal sino a aportar elementos de juicio para que su propia opinión sea más precisa.

Otros Centros y especialistas pueden facilitar el intercambio de experiencias y de ideas. Desde la clausura institucional es difícil romper los estereotipos, poner en tela de juicio las ideas previas y someter a revisión los intereses en juego.

La apertura al medio exige mantener las instalaciones abiertas al servicio de la comunidad. No se puede cerrar el Centro a los jóvenes mientras muchos de ellos tienen que estar vagando por las calles en busca de locales para la cultura, de campos de deporte o de lugares de esparcimiento.

Pocas instalaciones existen con nivel de utilización tan escaso. Las escuelas permanecen cerradas todos los días desde media tarde, todos los fines de semana y durante los períodos de vacaciones. ¿Cómo puede entenderse este despilfarro en una sociedad carente de tantos bienes?

Las organizaciones que se pliegan sobre sí mismas corren el riesgo de perder la perspectiva y de no tener más punto de referencia que sus propios criterios.

Aunque los padres y madres son parte de la comunidad educativa y no agentes externos, también es cierto que no están dentro de ella y que pueden aportar sus iniciativas, reflexiones y criterios de intervención. Los profesores actúan con escasa habilidad cuando se cierran a la intervención de los padres y cuando sólo ven en ellos una amenaza para su profesionalidad (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993).

LA COLEGIALIDAD

La organización educativa ha de favorecer la colegialidad en sus estructuras y en su funcionamiento. Las instituciones pueden fomentar, en sus estructuras, el individualismo o la participación. El peligro que tienen las escuelas es que

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

- No es fácil que se produzca interacción entre los estudiantes si la estructura del espacio les mantiene alineados y dándose la espalda.

- No es fácil conseguir la individualización en organizaciones masificadas, dentro de las cuales las personas se mueven como rebaños.

- No es posible conseguir la educación en la igualdad en una estructura jerárquica que marca la diferencia entre las personas a través de privilegios.

- No es posible una acción colegiada ni una enseñanza globalizada en espacios compartimentalizados, en horarios rígidamente concebidos, en planificaciones, intervenciones y evaluaciones rabiosamente individualistas.

- No es posible enseñar a participar en una institución en la que todo está decidido porque no es concebible que sea autónomo viviendo permanentemente con criterios heterónomos.

- No es fácil desarrollar actitudes estéticas en espacios destartalados, con la pintura deteriorada en las paredes, el mobiliario anticuado, los suelos sucios, los lugares malolientes...

- No es fácil conseguir individuos creativos en instituciones que potencian el aprendizaje memorístico, la uniformidad en los comportamientos y la sumisión en las relaciones.

Si ordenásemos por orden de importancia las siguientes tareas que se realizan en el aula, nos encontraremos con un orden inverso al que tiene la presencia de esas operaciones intelectuales en la evaluación que se realiza.

Importancia educativa	**Tareas intelectuales**	**Presencia evaluadora**
8º	Memorización	1º
7º	Algoritmo	2º
6º	Comprensión	3º
5º	Análisis	4º
4º	Comparación	5º
3º	Crítica	6º
2º	Opinión	7º
1º	Creación	8º

De la misma manera, si se ordena la presencia de miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones, se verá que la estructura de participación es inversa a la capacidad educativa de la dinámica organizativa.

Importancia democrática	**Estructuras participativas**	**Presencia decisoria**
7º	uno	1º
6º	muy pocos	2º
5º	pocos	3º
4º	bastantes	4º
3º	muchos	5º
2º	casi todos	6º
1º	todos	7º

La declaración de intenciones, la teoría sobre lo que ha de ser la práctica (la taxonomía de la izquierda) no concuerda con lo que realmente se hace (taxonomía de la derecha). Podría decirse que están invertidas las pretensiones y las realizaciones. Esto añade al factor de irracionalidad, un componente cínico en la vida de las organizaciones.

La racionalidad no es identificable con la instrumentalidad porque aquella se pregunta por la naturaleza ética de los medios. La acción instrumental pone el énfasis en la consecución de los fines sin que importe la naturaleza moral o inmoral de los medios. La racionalidad no es lo opuesto a la injusticia sino a la incoherencia. Es cierto que la racionalidad no lleva intrínsecamente aparejada la ética. Pude haber un planteamiento racional en el proceso inmoral que es el lavado de cerebro. Hay medios racionales de conseguir actitudes competitivas, egoístas, prepotentes, insolidarias, discriminatorias...

> *"La crítica seria que puede formularse contra el management científico no es que sea un programa de aplicación coherente de la racionalidad. La dificultad estriba en que los managers adoptaron ese programa sin darse cuenta de que era un proyecto incompleto, lo que acarreó unas consecuencias imprevisibles"* (ZALEZNIK, 1991).

Una teoría de amos, encaminada a la explotación, a la búsqueda de la eficiencia, podría considerarse racional. Ahora bien, la racionalidad ha de someterse al principio de la justicia. Por eso, además de preguntarse por la racionalidad, hay que hacerlo por la ética de las prácticas que se instalan en la estructura de la organización.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Preguntarse por la racionalidad de la organización es cuestionar la dimensión educadora de las estructuras, del funcionamiento, de las relaciones. Lo que dicen los escenarios, lo que enseñan los rituales, lo que de forma reiterada y machacona aconsejan las normas ocultas no se aviene con los principios que se explicitan en el proyecto educativo de la organización. Por eso la racionalidad tiene que plantearse también en otra dirección: ¿Es coherente lo que se explicita en el proyecto con lo que realmente se dice en el curriculum oculto escrito con líneas invisibles en las estructuras organizativas?

La racionalidad ha de tener doble referente: ¿Es racional lo que se dice con lo que se hace?, ¿es racional lo que se hace con lo que se desea conseguir?

De todos es sabido que la educación es una técnica problemática (mejor sería decir que es un arte), ya que intervienen en ella personas y no máquinas, ya que se manejan no sólo datos y destrezas sino valores, actitudes y sentimientos. Los mismos estímulos producen en personas diferentes (o en las mismas pero en momentos distintos) efectos contrarios e incluso contradictorios. Eso no obsta para que nos preguntamos por la racionalidad en las organizaciones y para que la busquemos de forma constante y rigurosa.

LA FLEXIBILIDAD

Las organizaciones tienen que adecuarse a las exigencias de la práctica y, además, a los cambios que se producen en la sociedad.

La rigidez es la atrofia, la muerte de las instituciones en tiempos de cambios acelerados. La lentitud de respuesta ante las exigencias del cambio condena a las instituciones a una falta de eficacia inusitada.

La flexibilidad tiene que ver con la autonomía. La LOGSE hace referencia a tres tipos de autonomía: curricular, organizativa y administrativa. No se puede poner en marcha con éxito una de ellas dejando las otras sin el conveniente desarrollo. La autonomía organizativa es necesaria porque:

a. Lo exige la contextualización. No pueden cambiar todos los Centros a la vez bajo prescripciones uniformes que no tienen en cuenta su peculiaridad.

b. Lo exige la aceleración histórica que impone un ritmo incesante de cambios. Los caminos que permiten estar en contacto con las nuevas exigencias han de estar expeditos. Si los mecanismos de la flexibilidad no están vivos la organización quedará anquilosada.

La autonomía ha de ser real, no meramente ficticia. Ni, por supuesto, tramposa. Es tramposa si se dice a los Centros que tienen libertad para hacer las cosas como crean conveniente, pero que tendrán que rendir cuentas en un momento determinado, mediante pruebas homologadas, iguales para todos, a pesar de que no todos hayan tenido medios iguales.

La autonomía tiene problemas que no conviene olvidar. Si no se corrigen las diferencias, habrá Centros que evolucionarán y otros que se quedarán desfasados por falta de medios. Me preocupa sobremanera lo que sucederá con los que arrancan en condiciones desfavorables, con los que no tienen medios para llegar a los mismos sitios que otros pueden alcanzar sin esfuerzo. La igualdad de oportunidades no consiste en poner la meta en el mismo sitio y dar la señal de salida para todos a la vez. Consiste en que las condiciones de la carrera no sean desfavorables para algunos (gitanos, pobres, inmigrantes, mujeres...).

Existen factores de diversa índole que bloquean o dificultan la flexibilidad. En un clásico libro sobre la innovación se pregunta Ivor Morrish (1978): ¿Por qué cambian tan lentamente los Centros?

> *"Es un hecho, ya señalado, que los sistemas escolares oponen más resistencia a la innovación que las empresas industriales o de negocios, y que con los profesores es más problemático el cambio que, digamos, con los granjeros o los médicos, aunque, claro está, todas las profesiones y ocupaciones tienen elementos más progresistas y elementos más conservadores"* (MORRISH, 1978).

Este autor clasifica los obstáculos en tres grandes apartados:

a. **Factores input**: Resistencia al cambio procedente del entorno, incompetencia de los agentes externos, superespecialización, actitud defensiva de los profesores, ausencia de agentes externos que sirvan de estímulo, incompleta relación entre teoría y práctica, base científica subdesarrollada, conservadurismo, dificultad de observación de la tarea profesional.

b. **Factores output**: Objetivos confusos, no existen recompensas para la innovación, uniformidad del enfoque, la escuela como monopolio, baja inversión en investigación y desarrollo, escasa inversión tecnológica y financiera, dificultad en el diagnóstico de los puntos débiles, problemas de evaluación del producto, atención centrada en compromisos inmediatos, baja inversión en la actualización del personal, falta de modelos empresariales, pasividad.

c. **Factores de tránsito**: separación de miembros y unidades, jerarquía y status diferencial, carencia de procedimientos y de adiestramiento para el cambio.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

se organicen en torno al eje de la individualidad. Cada profesor en su aula, en sus tiempos, en sus funciones, con sus alumnos, con su disciplina... La tarea compartida, el éxito colegiado desaparece ante la acción individual.

El proceso de balcanización de las instituciones potencia el individualismo al desarrollar los intereses individuales y de los pequeños grupos frente a los intereses colectivos. Muchas de las rivalidades entre Seminarios, entre personas y entre grupos obedecen a este criterio fragmentador. Muchos profesionales se identifican más con su aula o con su Departamento que con su Centro. En un sistema balcanizado el todo es menos que la suma de las partes.

La coordinación vertical y horizontal, los criterios colegiados de actuación, la investigación compartida, la evaluación institucional del grupo completo ceden la preponderancia a la acción individual con gran detrimento del valor educativo de la organización.

El llamado paradigma de la colegialidad parte de la concepción del Centro como una unidad funcional de planificación, acción, evaluación, cambio y formación (ESCUDERO MUÑOZ, 1990; SANTOS GUERRA, 1994b). Las ventajas del planteamiento colegiado son notables:

a. Multiplica la eficacia al incidir todos los profesionales en las mismas ideas, en las mismas actitudes, en los mismos objetivos.

b. Permite subrayar lo que es importante y dejar al margen lo que es baladí, sin que las incoherencias y las contradicciones resten eficacia a la tarea.

c. Ayuda a eliminar los errores, las repeticiones innecesarias, las omisiones de aspectos importantes que por no ser competencia expresa de nadie, pasan inadvertidos.

d. Permite que los profesionales aprendan unos de otros, que se ayuden unos a otros, que intercambien sus ideas, sus experiencias, sus materiales.

e. Favorece el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras como la actitud de escucha, el intercambio, el respeto mutuo, la ayuda al compañero...

f. Aumenta la coherencia, ya que se suele insistir a los alumnos en la importancia de la colaboración, del trabajo en grupo, de la actitud solidaria...

Una organización favorece la colegialidad primando la acción participativa. Las decisiones se toman democráticamente (sin que las minorías sean arrasadas por las votaciones mayoritarias). Democracia no es seguir la decisión más votada sino facilitar la expresión de todas las ideas, incluso las que son defendidas por una sola persona.

La departamentalización no ha de convertirse en el eje más importante de las acciones ya que hay niveles de coordinación superior, unos informales como las tertulias y las conversaciones informales, otros formales como la normalización de procesos y de resultados (MINTZBERG, 1993), Los acción de los órganos colegiados del Centro se potencian frente a los niveles de decisión individuales.

La fragmentación de los espacios, de los horarios, de las responsabilidades, de las decisiones, de los intereses, pone en entredicho la concepción comunitaria de la tarea.

CONCLUSIONES QUE SON INCLUSIONES

¿Cómo avanzar hacia la configuración de organizaciones educativas? ¿Cómo incrementar estos cuatro elementos que, a mi juicio, potencian el valor educativo de las escuelas?

a. A través des discurso, a través del desarrollo y de la difusión de las ideas que promueven la colegialidad. Sin transformar la mentalidad, las concepciones es difícil que se produzcan cambios en profundidad. Aunque se modifiquen las estructuras por imperativos legales o por exigencias externas no habrá cambios importantes.

b. Es imprescindible que se produzca el colapso de las certidumbres. Desde los dogmas, desde las actitudes herméticas es difícil que se llegue a situaciones de cambio profundo.

c. A través de la práctica cotidiana. Hay pequeñas formas de desarrollar la cooperación, la colaboración, la coordinación, que van rompiendo los planteamientos individualistas.

d. El intercambio de experiencias es un paso interesante ya que no sólo ofrece sugerencias sino que anima a realizarlas, ya que otros han sido capaces de llevarlas a cabo en condiciones similares de trabajo.

e. Desde la Administración ha de favorecerse la autonomía de los Centros, no sólo en el ámbito curricular sino también en el organizativo y administrativo.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

f. Favorecer las experiencias de innovación mediante el apoyo institucional, los medios necesarios, la facilitación de tiempos para realizarlas y de apoyos externos para llevarlas a cabo y difundirlas.

g. Analizar de forma sistemática, a ser posible con la ayuda de facilitadores externos, el valor de la práctica institucional. Desde esta reflexión rigurosa será posible llegar a la comprensión de los fenómenos que se instalan en la estructura organizativa. Y desde esa comprensión será fácil poner en marcha los mecanismos del cambio.

La dimensión nomotética de la escuela (HOYLE, 1986), aquello que constituye la estructura no es un elemento paralelo al elemento idiosincrásico. Ambos se relacionan y se influyen mutuamente. Una forma de organizar la escuela facilitará la configuración de un modo de vivir y de ser. Hay que conseguir que sea tal la forma de plantear la organización que repercuta en la educación de los que viven en ella. En el desarrollo de los valores que nos hacen mejores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ESCUDERO, J. M. *El Centro, como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona. 1990.

ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M.T. *Escuelas y profesores*. Ed. Pedagógicas. Madrid. 1994.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Ed. Morata. Madrid. 1993.

FULLAN, M. *Change forces. Probing the Depths of Educational Reform.* The Falmer Press. London. 1994.

HOYLE, E. *The politics of School Management*. The Falmer Press. London. 1986.

MARTÍN MORENO CERRILLO, Q. *Establecimientos escolares en transformación: El Centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. CIDE. Madrid. 1989.

MINTZBERG, H. *La estructura de las organizaciones*. Ed. Ariel Economía. Barcelona. 1993.

MORRISH, I. *Cambio e innovación en la enseñanza*. Ed. Anaya. Madrid. 1978.

OLVERA, F. *La investigación del medio en la escuela*. Fundación Paco Natera. Granada. 1986.

OLVERA, F. *El río, flujo de la vida, Materiales didácticos de educación ambiental*. Junta de Andalucía. Sevilla. 1993.

SANTOS GUERRA, M. A. *Las bisagras del sistema*. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 185. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A. *Una tarea contradictoria: Educar para los valores y educar para la vida*. En Kikiriki Nº 31-32. 1994a.

SANTOS GUERRA, M.A. *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona. 1994b.

ZALEZNIK, A. *La mística del management*. Ed. Grijalbo. Barcelona. 1991.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO CINCO

EL ARCHIPIÉLAGO ESTRATÉGICO
De la actividad aislada del aula al Proyecto Educativo del Centro

EL CENTRO COMO UNIDAD DE FUNCIONAMIENTO

Las aulas en los Centros son los ámbitos en los que se desarrolla la mayor parte de la actividad programada. Muchos profesores encuentran en esa pequeña isla el sosiego, la autonomía y la eficacia que no encuentran fuera de ella. El carácter individualista de la formación, del ejercicio y del perfeccionamiento profesional de los profesores acentúa esta dimensión organizativa y esta concepción del desarrollo de la actividad.

Sin embargo en el Centro escolar, entendido como unidad funcional de acción y de cambio, se desarrollan importantes acciones de carácter educativo y sus órganos colegiados coordinan y condicionan la actividad de las aulas. El Centro es un archipiélago, es decir un conjunto de islas (las clases) unidas por aquello que las separa. Un archipiélago que calificamos de estratégico por la importante y decisiva actividad que en él tiene lugar cuando se trata de mejorar la escuela.

Aunque el Centro no goza de la autonomía deseable (TYLER, 1991) por tener prescripciones abundantes, presiones sociales y exigencias propedéuticas que lo condicionan, es posible pensar en un diseño y un proyecto peculiar determinado por la comunidad escolar que lo integra y adaptado al contexto en el que se sitúa.

La concepción del Centro como unidad tiene sentido e importancia por diferentes motivos:

a. El curriculum institucional

La acción educativa que tiene lugar fuera de las aulas y dentro de los muros del Centro reviste especial importancia: la cultura de la organización (WESTOBY, 1988) está marcada por discursos, ritos, pautas, normas que moldean la vida de los individuos.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

El curriculum oculto que se halla instalado en la organización del espacio, en la estructuración del tiempo, en el establecimiento del poder, en las prácticas establecidas, en las actitudes cultivadas... está cargado de virtualidad educativa.

La sintaxis del Centro escolar nos permite descubrir un cúmulo de significados en la organización de todos los elementos escolares. Por ejemplo:

- Los saludos exigidos por los superiores a los inferiores
- Las dimensiones del espacio según los usuarios
- La privacidad de los escenarios de la acción
- La libertad de movimientos por el territorio escolar
- La circulación de las informaciones
- Las sanciones por las faltas
- Los canales de expresión
- El poder de los símbolos
- La capacidad de tomar decisiones.
- La diversa calidad del mobiliario
- Los ritos de acogida

b. **La coordinación vertical y horizontal**

En los órganos colegiados se deciden cuestiones que afectan a toda la dinámica del Centro, especialmente las relativas a la coordinación entre profesores, entre cursos, entre disciplinas y entre niveles. Las bisagras que unen las diversas partes o elementos del engranaje funcionan accionadas desde instancias institucionales.

Lo que sucede en cada aula tiene que ver con orientaciones genéricas que proceden de núcleos de decisión situados en otro nivel. De ahí la importancia de que esa concepción globalizadora de la actividad se analice y se potencie.

c. **La repercusión en el aula**

El aula no es completamente autónoma en su funcionamiento respecto al Centro. La orientación metodológica, la selección de contenidos, la naturaleza de la evaluación están marcados por referencias externas elaboradas por los órganos colegiados, por la presión externa (criterio sociológico de definición: todos lo hacen así) y por la herencia institucional (criterio histórico: aquí siempre se ha hecho así).

Algunas decisiones que inciden sobre la actividad del aula tienen un carácter previo: adscripción de profesores, elección de libros de texto, asignación de espacio, agrupamientos de los alumnos...

IMPORTANCIA DE LA ACCIÓN COLEGIADA

El llamado paradigma de la colegialidad pone el énfasis en la trascendencia de los discursos, de las actividades y de las prácticas que se elaboran y se desarrollan desde una perspectiva grupal y no meramente aislada.

a. La acción colegiada exige el desarrollo de actitudes y prácticas de fuerte componente educativo: escuchar, opinar, ceder, respetar, proponer, colaborar, participar... son funciones que no se producen en la acción individual del profesor.

b. La acción colegiada de los profesores ofrece a los alumnos un modelo coherente con lo que se suele proponer y exigir a los estudiantes. ¿Cómo es posible hablar favorablemente de los trabajos en equipo y de las actitudes de colaboración desde la práctica desintegrada e individualista de los profesores?

c. El perfeccionamiento de los profesores se puede conseguir desde el diagnóstico, el análisis y la experiencia compartida. El aprendizaje tiene una dimensión afectiva que se refiere a las actitudes y a los sentimientos y una dimensión intelectual. Una y otra se ven potenciadas desde un trabajo colegiado.

d. La eficacia de un enfoque global es mayor que la resultante de un planteamiento individual respecto a los logros que se consiguen en la práctica: evitar los solapamientos, reiterar coherentemente las exigencias fundamentales, evitar las contradicciones en los planteamientos, coordinar los contenidos, las estrategias y los modos de evaluación, unificar criterios respecto a las normas... son caminos para llegar más fácilmente y eficazmente a la consecución de los objetivos pretendidos.

UNA TRAMPA COMPLICADA

Una de las obsesiones que los responsables políticos de la Reforma, los asesores de formación y los teóricos de la pedagogía pueden tener es la de considerar fundamental que los profesores distingan con precisión qué diferencias existen entre un PEC y un PCC, entre éstos y un Plan de Centro. La otra cara de esta obsesión es la preocupación de los profesores por buscar modelos garantizados para realizar un buen proyecto educativo.

La estrategia que se plantea, desde esta concepción verticalmente descendente sigue los siguientes pasos:

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

1. Los teóricos definen el PEC y el PCC y establecen las diferencias existentes entre ambos.
2. Los expertos o los asesores explican a los profesores esas nuevas concepciones (independientemente de que los profesores tengan interés y preocupación por conocerlas).
3. No se hace alusión a los medios necesarios para que esas concepciones puedan llevarse real y eficazmente a la práctica.
4. No se plantea la cuestión de por qué habría que poner en marcha esos procedimientos y en qué medida afectan a los que ya estaban en marcha.
5. En los Centros no existe un equipo configurado como tal que formule un nosotros de forma cohesionada, estable y consistente.
6. Se aplica la estrategia indiscriminadamente a todos los Centros, sin tener en cuenta su tamaño, configuración de plantilla, historia, condiciones.

Pues bien, a mi modo de ver la secuencia habría de ser exactamente la contraria, de carácter ascendente, a saber:

1. Cada Centro constituye una realidad completamente única, que tiene una configuración, un contexto y una historia diferente.
2. Hay que crear o desarrollar unas condiciones que permitan hablar de un nosotros, de un equipo cohesionado y coherente.
3. Hay que generar unas condiciones y ofrecer unas explicaciones que permitan descubrir el porqué de la importancia del nuevo enfoque y la compensación personal y social que ello conlleva.
4. Es preciso poner los medios necesarios (tiempo, dinero, estímulos...) para que ese discurso pueda llevarse a la práctica.
5. Los profesores solicitarán ayudas externas que desarrollen su iniciativa, faciliten sus trabajos y asesoren en sus dificultades.
6. De ese trabajo entendido como investigación surgirán ideas nuevas y nuevas conceptualizaciones.

En la primera secuencia es probable que el profesor reaccione sintiéndose poco inteligente cuando no entienda las definiciones conceptuales (afortunadamente los expertos han generado un galimatías semántico al respecto) poco responsable si no quieren dedicar el tiempo necesario que esa nueva faceta que se les propone exige o poco hábil si no es capaz de poner en marcha las estrategias necesarias para llevar a cabo el proyecto.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

De ahí la demanda de explicaciones externas, la actitud de pasividad y el deseo vehemente de encontrar modelos y recetarios que le indiquen cómo tiene que hacer las cosas para hacerlas bien. En definitiva, para hacer un buen proyecto habría que mirar al modelo que otros han hecho más que al Centro en el que uno trabaja.

EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

Son varios los elementos que constituyen, a mi juicio, la esencia del PEC:

- Es una plataforma de discusión sobre la cual se construye el conocimiento y la acción educativa de toda la escuela.
- Constituye un compromiso de mejora y de transformación de la práctica
- Es un procedimiento articulado de reflexión que impide la improvisación, la incertidumbre, la rutina y el individualismo.
- Es un instrumento de formación del profesorado ya que permite analizar de forma sistemática y colegiada, planificar coordinadamente y evaluar de manera coherente el proceso de intervención.
- Es un elemento aglutinador de todas las instancias que forman la comunidad educativa: padres, profesores, alumnos y personal no docente.

Existe una fuerte confusión semántica y terminológica a la hora de realizar definiciones: Ideario, Carácter Propio, Proyecto Pedagógico, Proyecto de Gestión, Proyecto Organizativo, Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Plan de Centro, Estatuto de Centro, Programación de Centro, Reglamento de Régimen Interior... Esta proliferación conceptual y terminológica no ayuda a reflexionar ni a actuar sobre la práctica. En realidad de lo que se trata es de responder colegiadamente a una pregunta: ¿Cómo podemos mejorar entre todos la actividad educativa de este Centro? Para lo que habrá de abordarse el debate sobre qué se entiende por calidad de la acción educativa, habrá que continuarlo con reflexiones sobre el modo de conseguirlo, y cerrarlo con la reflexión acerca de la forma en que se podrá saber si se ha conseguido lo que se pretendía, otra cosa distinta o algo que no se deseaba (SANTOS GUERRA, 1990).

La propuesta que aquí hago trata de simplificar la cuestión de las definiciones. Sé que al hacerlo introduzco otra versión más. Pero quiero subrayar que esta cuestión es, desde mi punto de vista, secundaria por no decir irrelevante.

Proyecto Educativo de Centro: Establece las líneas educativas del Centro, es decir, los valores que sustentan la acción, los principios que la rigen, la in-

tención educativa que la orienta. Y para no mantenerse en enunciados de carácter excesivamente abstracto del tipo Hacer hombres/mujeres felices, o conseguir ciudadanos libres... desciende a concreciones del siguiente tipo:

- Criterios que articulan la participación de toda la comunidad.
- Principios que orientan la integración en el contexto social.
- Criterios que rigen la convivencia.
- Valores que se consideran prioritarios en el funcionamiento.
- Opciones lingüísticas si las hubiere.
- Criterios en torno a la coeducación y a la ausencia de otras discriminaciones.
- Criterios para la conseguir la integración.
- Principios para la corrección o compensación de las desigualdades sociales.
- Principios de la evaluación institucional.

Del PEC se derivan dos proyectos subsidiarios: El PCC (Proyecto Curricular de Centro) y el POC (Proyecto Organizativo de Centro):

Proyecto Curricular de Centro: Establece los criterios de actuación docente, relativa a la enseñanza de las disciplinas, teniendo en cuenta los criterios de valor del PEC. Y para ello fija criterios relativos a:

- La naturaleza de las funciones docentes.
- Los objetivos prioritarios de la enseñanza.
- Los ejes de la metodología.
- Los criterios fundamentales de la evaluación.
- Los criterios respecto a la recuperación.
- Las pautas para el perfeccionamiento de los profesores.

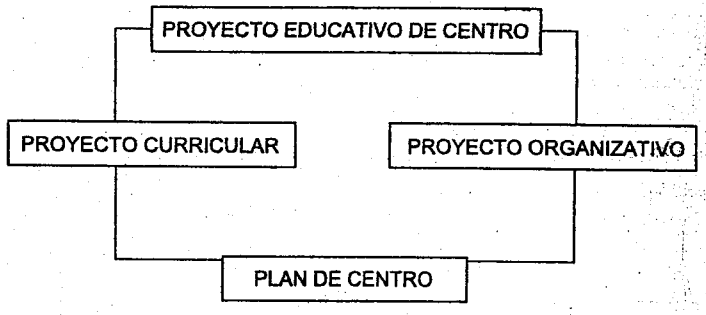
Proyecto Organizativo de Centro: Establece la estructura y los criterios de funcionamiento de la institución, teniendo en cuenta la axiología del PEC. Atendería a cuestiones del siguiente tipo:

- Distribución de espacio y tiempo
- Adscripción de profesores
- Agrupamientos de alumnos.
- Composición y funcionamiento de órganos Colegiados.
- Asignación de recursos.
- Reglamentación de las pautas de conducta.

Estos tres Proyectos, que tienen una mayor estabilidad y consistencia, se concretan en un Plan de Centro que pone en acción para un período de tiempo concreto (un curso escolar) los planteamientos generales que se encerraban en ellos.

Plan de Centro: Concreta el programa de acción de un curso escolar, en todas las vertientes de acción Puede focalizar la atención durante un curso sobre algún aspecto del PEC. de tal modo que, en ese curso, se experimente en una vertiente aglutinadora de la acción. Por ejemplo, se puede hacer un Plan de Centro que preste especial atención a los aspectos relativos a la coeducación. (SANTOS GUERRA, 1984).

Esta propuesta se podría sintetizar del siguiente modo:



Quiero insistir de nuevo en la importancia de la autonomía del Centro, de la iniciativa de los profesores, de la contextualización de la actividad, de las posibilidades reales del trabajo cooperativo. Para hacer un buen Proyecto Educativo de Centro no hay que mirar tanto a los modelos teóricos cuanto a la realidad del Centro y a las condiciones de sus profesionales.

LA AUTORÍA Y DIFUSIÓN DEL PROYECTO

¿Quién realiza el PEC para que no se convierta en un simple trámite burocrático, en una propuesta que salva un requisito pero que no mueve la práctica? Si redacta el PEC un pequeño grupo de profesores o el equipo directivo o algún especialista en educación, ¿se podría decir que existe un Plan de Centro?

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

El principio que ha de dar respuesta a esta cuestión es el de la mayor participación posible de todos los estamentos y de todos los individuos de la comunidad escolar. Ahora bien, la estrategia de elaboración ha de tener una secuencia racional. No pueden redactar el PEC muchas personas conjuntamente. Se puede partir de un borrador elaborado por una Comisión en la que estén representados todos los estamentos de la comunidad. Y luego someter ese documento a la reflexión, a la discusión y al consenso. En el buen entendido de que las minorías que pierden las votaciones son depositarias de un caudal de pensamiento y de razón que no se puede desdeñar. El Claustro, el Consejo Escolar, los cursos de alumnos, etc. deberán reflexionar y aportar puntos de vista y decisiones.

La democracia es un trabajo difícil que requiere un largo aprendizaje. Exige el cambio de lenguajes, actitudes y prácticas de forma simultánea. No basta con cambiar una sola de estas tres vertientes. No basta con utilizar un discurso democrático, no es suficiente cambiar las actitudes si se sigue haciendo lo mismo y de poco sirve modificar la práctica si las actitudes autoritarias se mantienen intactas.

Una vez elaborado es preciso distribuir el PEC a todos los miembros de la comunidad escolar. Es significativo que en algunos Centros sólo existan dos o tres ejemplares del PEC, habitualmente depositados en los despachos de dirección.

LAS DIFICULTADES

La cresta de la ola pedagógica pone de relieve la importancia de la actividad colegiada. Tiene su sentido, pero no es menor la importancia del individuo como base en la que se apoya todo lo grupal. Digo esto porque cuando las modas pedagógicas se imponen es fácil observar la ley del péndulo y abandonar dimensiones en otro tiempo preponderantes. Lo digo también porque cuando se pone en marcha un discurso teórico es preciso plantear cómo puede llevarse a la práctica. De lo contrario será fácil que produzca efectos negativos en quienes se sienten convencidos por los argumentos e imposibilitados por las condiciones de la práctica.

El mencionar las dificultades no es una invitación al desaliento sino a la cordura. Pensar en los obstáculos nos puede hacer más precavidos y más racionales y entusiastas en la superación de los mismos.

a. El tamaño y la configuración de las plantillas

Es difícil realizar un PEC, ponerlo en marcha adecuadamente y evaluarlo de forma enriquecedora en un claustro que supera los cien profesores. ¿Cómo dialogar en profundidad, cómo ponerse de acuerdo, cómo analizar consistentemente los procesos? Por otra parte la configuración de las plantillas, formadas por adscripciones preferenciales de antigüedad y méritos y la excesiva movilidad de los profesores, impiden el trabajo cooperativo y estable que exige un PEC.

b. La escasez de tiempo

Elaborar, desarrollar, evaluar un PEC exige un tiempo del que habitualmente no se dispone. Basta un segundo para que un individuo tome una decisión. No exige el mismo tiempo el tomar esa decisión colegiadamente. Las horas (no lectivas) de que disponen los profesores no siempre son coincidentes en el tiempo, de ahí que resulte difícil conseguir unos márgenes temporales en que sea posible establecer el debate que un PEC exige.

No se puede pedir a los profesores que hagan frente a nuevas exigencias, a nuevos modos de afrontar la acción que exigen mucho tiempo sin pensar cómo se va a hacer frente a esa necesidad de horas. No se puede acudir, una vez más, al tiempo libre, al tiempo de descanso o de vida familiar.

La sensación de pérdida de tiempo que muchos profesores sienten cuando se realizan trabajos en grupo ha de ser revisada desde un análisis más exigente. ¿Qué es perder/ganar tiempo? El ejercicio del intercambio, del diálogo y de la participación responsable es en sí mismo un tiempo educativamente rentable.

c. La complejidad de actividad docente

La naturaleza de la función educadora hace especialmente difícil la reflexión y el acuerdo. Existen de por medio valores, expectativas, motivaciones... en un marco social determinado, cargado a su vez de complejidad. Todos estamos de acuerdo en que ha de buscarse y conseguir una enseñanza de calidad. Más complejo resulta determinar en qué consiste, cómo se consigue y cómo se comprueba que existe.

d. La burocratización

Exigir que los Centros hagan su Proyecto no encierra garantía de que se vaya a conseguir mejora alguna. Al entenderse como una prescripción impuesta, como una carga más, el profesor suele afrontarla como una tarea ingrata y, si no tiene más remedio que hacer rente a su realización, es probable que la iniciativa se convierta en un simple trámite. Alguien redacta un PEC, lo entrega en las instancias administrativas que lo exigen y luego lo completa con una memoria que

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

es también papel muerto. Con el agravante de que esas estrategias se imponen y perpetúan cortando otros caminos y esterilizando las posibilidades de cambio.

e. **La copia de modelos**

La existencia y difusión de modelos que los Centros copian sería un obstáculo para la elaboración de PECs adaptados, ricos, con capacidad de innovación y de profundización. No hay modelos indiscriminadamente buenos. Lo serán en la medida que inspiren una práctica de forma positiva. Y si hubiera modelos perfectos, su copia automática los haría inservibles, entre otras cosas porque habrían contribuido a atrofiar la capacidad de creación de los propios miembros de la comunidad escolar.

ELABORACIÓN, DIFUSIÓN Y DISCUSIÓN DE INFORMES

Es interesante emprender un proceso de reflexión escrita sobre la experiencia colegiada de los Centros. Me refiero a la elaboración de Informes sobre el proceso de investigación que supone el poner en marcha un proyecto compartido en una Centro Escolar.

Hay muchas experiencias educativas. En realidad, en cada Centro existe una experiencia irrepetible. Lo lamentable es que proliferen modelos de Proyectos Educativos para que otros Centros los copien, pero no análisis sobre su puesta en marcha, que sería lo que realmente permite aprender a los lectores, sobre todo si se establece un marco de discusión y de reflexión pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÚNEZ, S. *El Proyecto Educativo de Centro*. Biblioteca del Maestro. Ed. Graó. Barcelona. 1983.

ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. *Organització de Centres. Experiencies, Propostes i Reflexions*. Graó Editorial. Barcelona. 1988.

ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. *El Projecte Educatiu. Eines de Gestió Generalitat de Catalunya*. Departament d'Ensenyament. 1990.

ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. *La programació General del Centre Educatie. Eines de Gestió Generalitat de Catalunya*. Departament d'Ensenyament. 1991.

CARMEN, L. y ZABALA, A. *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos curriculares de Centro*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Madrid. 1991.

Cuadernos de Pedagogía: Monográficos dedicados al análisis de los DCB. Números 177 y 183. Ed. Fontalba. Barcelona.

GUAL, X. y Otros. *El Proyecto Educativo*. Ed. Onda. Barcelona. 1983

GAIRÍN, J. y Otros. *El Reglament de Regim Interior del Centre Educatie*. Eines de Gestió Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. 1991.

MAURI, T. y Otros. *El curriculum en el Centro educativo*. Ed. Horsori. Barcelona. 1990.

RUL, J. *El Proyecte de Gestió del Centre Educatiu*. Eines de Gestió Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A. *Hacer visible lo cotidiano. Teoria y práctica de la evaluación cualitativa de Centros escolares*. Ed. Akal. Madrid. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A. *Coeducar en la escuela. Por una educación no sexista y leberadora*. Ed. Zero Zyx. Madrid. 1984.

TYLER, W. *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Ed. Morata. Madrid. 1991.

WESTOBY, A. (Ed.). *Culture and power in educational organizations*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO SEIS

AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ESCOLARES

"En principio, otorgar mayor poder a los Centros escolares para decidir, puede ser algo que promueva la diversidad, la innovación y el desarrollo profesional pero, paradójicamente eso también se utiliza como mecanismo neoliberal para provocar la competitividad entre los Centros, introduciendo estándares de privatización en el sistema escolar público. En lugar de una devolución en la toma de decisiones puede ser una forma más sutil de control, mediante un desplazamiento de la culpa o incremento de responsabilidad. En último extremo, la relevancia otorgada al Centro escolar, con la consiguiente descentralización, vendría a expresar cómo podemos gestionar las escuelas en unos tiempos (postmodernos) de retraimiento y recesión del papel del Estado en la educación, por lo que se cede la responsabilidad a los propios Centros, a los padres o a la iniciativa privada"

BOLÍVAR, 1996

INTRODUCCIÓN

Es necesario, ante todo, saber de lo que estamos hablando. En el discurso educativo el lenguaje sirve a veces para entender y, muchas más, para confundirnos. En ocasiones, creemos que estamos diciendo lo mismo, al utilizar ciertos términos (educación, calidad, autonomía...) pero es entonces cuando no podemos aclararnos.

> "El lenguaje no solamente se utiliza para subir las escaleras de la claridad y de la libertad, sino que, acaso más a menudo, se usa para bajar por las de la confusión y, más a menudo, se usa para bajar por las de la confusión y la dominación" (LERENA, 1997).

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La autonomía, según el Diccionario de la RAE en una de sus más explícitas acepciones, es "la condición o estado de un individuo o entidad que de nadie depende". Habrá que convenir, ya desde aquí que, cuando hablamos de la autonomía de los Centros, nos referimos a un grado de independencia relativo y no absoluto.

Entiendo por autonomía la capacidad del Centro escolar de tomar decisiones libres sobre el modo de concebir y desarrollar el curriculum, sobre la forma de organizar la escuela y sobre la manera de administrar su economía. Una capacidad no absoluta, sino relativa porque, como veremos, las leyes españolas de más alto rango confieren la responsabilidad de la educación al Estado de la nación y, por ende, a su Administración educativa. Se entiende que es necesario un equilibrio autonómico en estos tres niveles porque si se da la hipertrofia en uno y la atrofia en otros se producirá una grave disfunción.

Los análisis sobre la autonomía deben estar presididos por la serenidad y la libertad. Es fácil que este tipo de debates estén mediatizados por intereses y presiones políticas espurias.

> *"Los temas de centralización y de la autonomía de las bases están reclamando actitudes serenas y libres de deseos ajenos a la educación, que diluciden qué es lo que conviene a una política educativa que busque mejorar el funcionamiento del sistema educativo de la escuela"* (SEVILLA, 1996).

La Constitución española de 1978, algunas sentencias del Tribunal Constitucional, los estatutos de Autonomía y las leyes educativas esenciales en nuestro país (LODE, LOGSE, y LOPEGC) determinan que es el Estado (de la nación) el que tiene el poder político y la capacidad discrecional para determinar la programación general de la enseñanza y para promulgar y proponer las leyes orgánicas que configurarán el tejido jurídico del sistema educativo.

No es menos cierto que, en una sociedad democrática, los ciudadanos, que no son meros súbditos ni simples contribuyentes, tienen derecho a decidir y a controlar el servicio público de la educación. "La descentralización es un derecho de la sociedad civil", dice Angulo Rasco (1994).

La autonomía tiene que ver con el nivel de responsabilización. ¿Quién es responsable de que se ofrezca a los escolares una calidad educativa y un servicio ajustado a las necesidades de la sociedad? La responsabilidad de que la educación de un país esté asegurada y tenga calidad es de la Administración educativa. Por eso se habla de "conceder" autonomía, de "dar" autonomía y no de "restituir", de "devolver" la que previamente se había usurpado.

> *"No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión. Para ser responsables, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo; poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder"* (RANJARD, 1988).

Las exigencias de autonomía no parten sólo de elucubraciones teóricas, tienen también un componente pragmático. La aceleración de los cambios que hoy se producen exigen respuestas cada vez más rápidas y flexibles. Los cambios estructurales son lentos, rígidos y uniformes. No es fácil hacer que los cambios lleguen de forma rápida a través de mecanismos muy centralizados.

> *"La necesidad de flexibilidad y de respuesta rápida se refleja en la capacidad descentralizadora de decisión, en las estructuras de toma de decisión más uniformes (menos jerarquizadas), una especialización reducida y el difuminado de papeles y límites"* (HARGREAVES, 1994).

Existe también la necesidad de adaptar el curriculum a las peculiaridades del contexto y a las exigencias de la diversidad cultural de las minorías que integran cada escuela. Cada vez está más claro que hay que romper el componente asimilacionista y homogeneizador de la educación (VILA, 1998). Este hecho exige un grado notable de autonomía para adaptar el curriculum a las peculiaridades de cada escuela.

La autonomía de los Centros tiene elementos, niveles o ámbitos diferentes:

a. La capacidad de armar su propio proyecto partiendo de las características del contexto, del debate entre los miembros de la comunidad, de la experiencia de los profesionales... No hablo de un documento burocrático que sea fruto del trabajo de dos o tres de sus miembros o del equipo directivo, de un documento meramente formalista, de una copia de modelos propuestos con la misma secuencia de partes y contenidos similares... Algo de eso ha pasado en nuestro país con el Proyecto Educativo de Centro. En el proceso de su elaboración se ha producido una secuencia muy peligrosa:

   Decisiones tomadas por los políticos.
   Teorizaciones realizadas por los teóricos.
   Explicaciones dadas por los asesores.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Ejemplificaciones sugeridas por teóricos y asesores.
Aplicaciones realizadas por los profesores.

¿Y las **condiciones**? Apenas si han variado. Se han mantenido los mismos tiempos, los mismos espacios, las mismas estructuras. De ahí que la confección del Proyecto de Centro haya aterrizado en una práctica burocrática.

b. El desarrollo curricular basado en la escuela, lo cual significa la capacidad de construir, desarrollar y adaptar el curriculum a las peculiaridades de los alumnos y alumnas.

d. La formación del profesorado realizada en el Centro, partiendo de la práctica de los profesionales y asentada en procesos de investigación en la acción sobre la actividad educativa cotidiana.

e. La capacidad de tomar decisiones sobre la estructura, organización de horarios, distribución de espacios, normas de comportamiento.

f. La posibilidad de administrar su presupuesto y de controlar democráticamente el gasto.

g. La capacidad de realizar la evaluación de la institución, solicitando la ayuda de agentes externos o mediante un proceso de autoevaluación.

En cualquier caso, hay que profundizar en el significado y el sentido de la autonomía de los Centros y de los profesores. Porque, como dice Contreras (1997) en el último párrafo de su excelente libro sobre este tema:

> *"La autonomía no es una llamada a la autocomplacencia, como tampoco lo es al individualismo competitivo, sino la convicción de que un desarrollo más educativo del profesorado y las escuelas vendrá del proceso democratizador de la educación, esto es, del intento de construir la autonomía profesional juntamente con la autonomía social".*

No se trata de pasar de la concepción del profesor como funcionario a la del profesor competitivo, porque esto no soluciona el problema sino que lo agrava. Además, una cosa es encontrar una solución a un problema y otra es saber si esa solución es educativa y es justa. Los efectos secundarios de algunas medidas que se toman para atajar un problema son, a veces, tan demoledores que es preferible ensayar otras vías.

ALGUNAS IMPLICACIONES DE LA AUTONOMÍA

Los Centros escolares se consideran hoy la unidad funcional de planificación, acción, formación, cambio y evaluación. Parece conveniente analizar cuál es el nivel de su autonomía y qué problemática genera la misma en las actuales condiciones políticas, sociales y educativas. Claro, que esta autonomía tiene que considerarse en relación con el poder central por una parte y, por otra, con la autonomía de que gozan los profesionales en el ejercicio de sus tareas. A su vez, los diversos elementos de la autonomía de los Centros, como decíamos, tienen que estar armonizados. De poco serviría disfrutar de una gran autonomía curricular si no existe autonomía administrativa y de gestión. Se exige un equilibro descendente/ascendente en cuanto al mecanismo y un equilibrio en la diversificación de los contenidos de la autonomía.

El MEC (1994) en su documento *Centros educativos y calidad de la enseñanza* llega a afirmar que "Sin una auténtica autonomía institucional es altamente improbable que se llegue a alcanzar en los Centros educativos esta asunción de valores, metas y normas que constituye quizá la característica más destacable de todas las señaladas, puesto que sintetiza e integra las restantes"

Las trampas del discurso sobre la eficacia, acerca de las que he alertado en otro lugar (SANTOS GUERRA, 1998a) nos conducen a la conclusión de que para que un Centro alcance buenos resultados hace falta que tenga una autonomía institucional, una identidad formativa, una imagen consagrada, capaces de generar, mediante la elección de clientes, la calidad deseada.

La elección de Centro es una consecuencia de la autonomía. Conceder a los Centros libertad para la baremación de las solicitudes no significa aumentar automáticamente la capacidad de elección de las familias. Lo que lleva consigo esta medida es el incremento de la libertad de los Centros para elegir sus clientelas. Si se plantea así, indiscriminadamente, la libertad de opciones estamos dando libertad al zorro y a las gallinas.

Es bueno que se rompa la exclusivización de la responsabilidad del éxito y el fracaso en la persona del alumno. El Centro pasa a ser responsable de lo que se logra en la escuela, por eso se ha comenzado a plantear la evaluación de las instituciones como un medio de mejorar la práctica educativa, a través del reconocimiento de los problemas que descubre la evaluación. No solamente es evaluado el alumno, ya que no todo depende de su capacidad o de su actuación.

Una vez elegida será fácil establecer una engañosa comparación de los resultados. Se atribuye el éxito no a la situación de partida o a los medios de que se ha dispuesto sino a la acción formativa de la institución cuando esos alumnos hubieran conseguido excelentes resultados en cualquier otra parte. No es justo, a mi

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

juicio, lo que se consigue con el assessment (medición de resultados a través de pruebas estandarizadas). No van a obtener las mismas puntuaciones en inglés los alumnos de un Centro cuyos padres hablan idiomas, los mandan a estudiar inglés todos los años a Inglaterra, tienen un profesor particular, un lugar para estudiar y estímulo para hacerlo que los alumnos de un Centro cuyas familias no tienen esas ventajas.

Los Centros escolares son instituciones peculiares que es preciso conocer (SANTOS GUERRA, 1994a, 1997a). No creo adecuada la comparación que se hace de los Centros escolares con empresas. No son los mismos los objetivos, no son los mismos los productos, ni tienen nada que ver las formas de concebir la autoridad. El fondo de la comparación es completamente pernicioso. El gerencialismo se ha convertido en una filosofía que se intenta transplantar del mundo de la empresa al mundo de la educación.

EL CENTRO ESCOLAR COMO UNIDAD FUNCIONAL

El Centro escolar ha sido considerado últimamente como un elemento importante en la acción educativa.

a La importancia del Centro como unidad funcional se basa en la trascendencia que encierra el curriculum oculto que alberga la organización escolar. La configuración de los espacios, la estructuración de horarios, los patrones de comportamiento, los ritos de la institución, la cultura en definitiva se fraguan en dinámicas institucionales (no surgidas del pensamiento de un solo profesor o de al funcionamiento de una sola aula).

b. La estructura y funcionamiento de la institución tienen un carácter mediacional respecto al desarrollo del curriculum en el aula. La organización de la institución es un instrumento que sirve al curriculum que cada profesor plantea en el aula.

c. Las dimensiones organizativas más densas como la coordinación, la planificación, la evaluación de la institución, la participación de todos en el proyecto, la relación con el entorno, etc. tienen que ver con la organización general de la institución.

Parece claro que la autonomía de los Centros no puede considerarse de forma independiente al papel que tiene el profesional de la enseñanza. No es posible conseguir con la autonomía un buen funcionamiento de la institución si los profesionales no tienen una formación adecuada. Si el Centro tiene capacidad de decisión y autogobierno y está entregado a profesionales incompetentes o irresponsables es evidente que se producirá una catástrofe. Si los profesores están acostumbrados a ser meros ejecutores de prescripciones externas, meros aplicadores de las ideas de los teóricos y de la normativa de los administradores, será difícil que tengan un autoconcepto positivo, una actitud entusiasta, una capacidad de iniciativa y un sentido de la responsabilidad que necesita la autonomía para desarrollarse.

La autonomía, según sugiere Martínez Bonafé (1998) tiene diferentes niveles. El primero, "se refiere a la política curricular de que se dota el Estado en relación con la selección de la cultura del curriculum y la consiguiente derivación práctica del concepto de autonomía". Esto se concreta en la posibilidad de los Centros y los profesores de intervenir activamente en las decisiones sobre la forma en que se selecciona y organiza el conocimiento, y de juzgar desde el contexto de la práctica aquello que se ha propuesto desde el contexto jurídico-político. El segundo nivel se refiere a lo que llama Apple el "artefacto", es decir la prescripción técnica en la que consiste el libro de texto. Un profesor heterónomo no tiene posibilidad ni de crear ni recrear el libro de texto estandarizado. El tercer nivel se refiere a la toma de decisiones que se produce en el aula y en el Centro. Es el llamado curriculum en acción.

No hay autonomía de los Centros si los profesores y profesoras no tienen independencia. Son ellos los que dinamizan la práctica y los que constituyen la levadura de la comunidad educativa.

FINALIDAD ESENCIAL DE LA AUTONOMÍA

La finalidad esencial de la autonomía es la mejora de la educación en el país. Y esa finalidad se consigue con unas miras generales y no meramente particularistas. El "sálvese quien pueda" hará que los más débiles perezcan. ¿De quién es la responsabilidad de lo que les sucede a estos últimos? ¿Sólo de ellos por no haber sabido sobrevivir? El problema de la autonomía es que se vaya poniendo el énfasis en preguntas sucesivamente menores:

¿Qué pasa con la educación en el país?
¿Qué pasa con la educación en esta escuela?
¿Qué pasa con la educación de mi hijo?

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Me preocupa, ante todo, la dimensión social y ética de la autonomía, no tanto sus componentes técnicos, aunque es inevitable referirse a ellos ya que aquellas dimensiones están vinculados a éstos. Digo esto porque para mí es prioritaria la repercusión que cualquier tipo de decisiones tiene sobre las personas más desfavorecidas del país.

También creo necesario subrayar que me interesan sobremanera las finalidades educativas que están asentadas sobre la mejora de la sociedad y de los individuos de ésta y no solamente en los rendimientos académicos de los escolares.

Hay que situar el problema en las actuales coordenadas sociopolíticas de la escuela y en las presentes condiciones profesionales de los profesores y profesoras, combinando los supuestos teóricos ideales y las limitaciones que impone una determinada circunstancia socioprofesional.

LAS VENTAJAS DE LA AUTONOMÍA

La autonomía de los Centros tiene, en sí misma, la potencialidad de que se alcance algunos logros que serían más difíciles de conseguir sin ella, a saber:

a. Mayor posibilidad de adaptarse a las situaciones concretas que tienen lugar en el Centro.

b. Mayor responsabilización de los profesionales. Si no se tiene libertad es imposible achacar responsabilidad. En la medida que los directores y los profesores sean meros aplicadores de ideas, normas y prescripciones ajenas y jerárquicas su nivel de responsabilidad disminuye.

c. La capacidad de iniciativa se desarrolla, ya que los individuos tienen, con la autonomía, la posibilidad de poner en marcha nuevas experiencias.

d. La sobre-regulación de los currículos, dice Habermas (1988) "conduce a fenómenos como la despersonalización, la inhibición de las innovaciones, la supresión de la responsabilidad, el inmovilismo...". En efecto, estos procesos de gobierno en los que todo está prescrito no sólo son ineficaces porque no se llevan a cabo las prescripciones sino porque si fuesen eficaces sería aún peor porque habría que estar permanente prescribiendo. El proceso sería desprofesionalizador.

e. La descentralización exige y es causa de la participación (FERNÁNDEZ SORIA, 1996). El problema reside en que la cultura de la participación es todavía insuficiente. Los padres y madres no participan en cuestiones de fondo, como hemos podido comprobar en una reciente investigación sobre Consejos Escolares de Centro (SANTOS GUERRA, 1997b) sino en cuestiones marginales (actividades complementarias, organización de fiestas...). "La participación, dice Fernández Soria en el trabajo citado, es el principio básico de la descentralización".

f. Las decisiones democráticas no sólo facilitan la acción sino que la legitiman. En este sentido podríamos decir que la autonomía facilita un control democrático ascendente. Como señala Gimeno (1998) en su última obra:

> *"La democratización del funcionamiento de las estructuras escolares puede ser vista, pues, como una consecuencia del avance de la participación que limita la autoridad ejercida unilateralmente a través de las burocracias y un cambio en el modelo de control ejercido desde arriba hacia abajo".*

g. La autonomía requiere romper con la tendencia a la regulación burocrática que viene de tan lejos en el sistema educativo español.

Las ventajas de la autonomía dependen, obviamente, del modo de llevar a la práctica el proceso de descentralización.

LOS PROBLEMAS DE LA AUTONOMÍA

Una cosa es la legalidad y otra la realidad. Hay que analizar lo que sucede con la aplicación de los principios teóricos a la práctica escolar. Es preciso analizar los problemas estructurales y personales que tiene la aplicación de un determinado principio teórico.

a. Lo que se dice en los libros hay que llevarlo a los Centros y a la mente, a las manos y a los corazones de los profesores y profesoras. Muchos siguen pidiendo instrucciones, siguen reclamando prescripciones, siguen pensando que las soluciones vienen de arriba o de fuera.

b. Existe el riesgo de que los menos favorecidos acudan a los Centros con una menor capacidad de iniciativa y de creatividad. La autonomía puede desembocar, si se cultiva la competitividad, en una carrera de rivalidades y de trampas. Se puede organizar una cruzada para distinguir quién merece estar debajo y

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

quién arriba. Obviamente, se sabe de antemano quién va a seguir estando debajo. De esta manera la educación, lejos de ser un factor de redistribución y de igualación, acaba siendo un elemento de acentuación de la desigualdad.

c. Otro problema consiste en desnivelar la autonomía de las dimensiones curriculares y las organizativas, ya que deben ser correlativas. Si se concede al Centro capacidad de decisiones en el ámbito curricular y no en el organizativo, será difícil que pueda llevarse a cabo la pretensión de buen desarrollo. Si, por el contrario, se da al Centro capacidad de decisiones organizativas, pero no se le concede autonomía en la planificación y desarrollo del curriculum existirán solamente cambios en aspectos meramente estructurales, no sustantivos.

d. Si los profesionales no están formados será complicado asumir cotas altas de responsabilización profesional. Por eso insisto siempre en la necesidad de mejorar la selección social del profesorado, de aumentar sus períodos de formación, de mejorar su formación y de dignificar una profesión por tantos motivos teóricos ensalzada.

e. Pensar que la solución es el control y no el compromiso (ROWAN, 1990) encierra el riesgo de que se acabe consiguiendo solamente una mejora en los resultados sin que se produzca una verdadera transformación de la educación.

f. La autonomía exacerbada puede conducir a una visión de la educación excesivamente fragmentaria, individualista y comparativa. Se pierde esa visión global de la educación que ha de interesar a todo ciudadano responsable. Porque lo que importa, de verdad, a una sociedad no es solamente "el colegio de mi hijo" o "el colegio donde trabajo como docente" sino la educación en el país. Y si una forma de organizar la autonomía produce desintegración del espíritu solidario, si genera diferencias extremas, si provoca el sálvese quien pueda habrá que matizar o salvaguardar los valores que se ponen en riesgo con una aplicación indiscriminada de un principio aparentemente bueno.

g. La obsesión por la eficacia ha venido subrayando en los últimos años la importancia de los resultados, entendiendo por éstos las calificaciones de los escolares.

El conocimiento de los problemas ayudará a legislar de una forma más sensata y ajustada a los contextos. También ayudará a orientar la evaluación que ha realizarse sobre cualquier proceso de transformación.

EXIGENCIAS DE LA AUTONOMÍA

Para que haya un desarrollo real de la autonomía hacen falta leyes que la regulen, pero también actitudes favorecedoras y medios indispensables. Como dice Michel Crozier en el título de una de sus obras: *La sociedad no cambia por decreto*. Para que la autonomía pueda llegar a dar los frutos deseados hace falta:

a. Una aglutinación de plantillas que tenga como eje planteamientos racionales, pedagógicos, no surgidos exclusivamente de intereses espurios de los profesionales.

b. Una estabilización de las plantillas que permita desarrollar proyectos. ¿Cómo es posible plantear y desarrollar proyectos en una plantilla si la mayoría de los integrantes de la misma no va continuar en el mismo Centro?

c. Hay que incrementar los tiempos que hagan posible la acción colegiada. Uno solo tarda poco en imponer una decisión. Si ésta ha de ser consensuada hace falta mucho tiempo.

d. Medios para que el proyecto pueda ser desarrollado. Medios personales, medios económicos, medios didácticos.

Es preciso convertir las organizaciones en comunidades, como apunta Sergiovanni (1994):

> *"Al cambiar la metáfora de la escuela como organización por comunidad, cambia lo que sea verdadero acerca de cómo deban estar organizadas las escuelas y, al mismo tiempo, lo que motiva a los profesores y alumnos, lo que deba ser el liderazgo, y cómo deba llevarse a cabo"*

Una comunidad no es un simple conglomerado de personas que se han reunido por azar o por intereses que nada tienen que ver con la tarea.

Habría que analizar los efectos de la autonomía en la red pública de educación. Creo que si no se toman medidas correctoras la autonomía puede perjudicar a la escuela pública, con lo que se estaría castigando nuevamente a los más desfavorecidos.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

LA NECESIDAD DE LA EVALUACIÓN SOBRE LA AUTONOMÍA

Dicen Papagiannis et al. (1986) que "muchas reformas que se han emprendido para favorecer a los más desfavorecidos el sistema las ha acabado convirtiendo en reformas que favorecen a los más favorecidos".

Traigo a colación esta cita porque es preciso poner en marcha procesos de revisión, mecanismos de evaluación que nos ofrezcan comprensión de la realidad y nos den oportunidad de efectuar los cambios oportunos (SANTOS GUERRA, 1994b).

> *"La evaluación como instrumento de control y desarrollo en el ámbito de la formulación parece una solución a las demandas de un sistema educativo más eficiente y, al mismo tiempo, un instrumento para afrontar los problemas que representa la descentralización"* (LUNGREN, 1996).

No hay que dar nada por supuesto. Algunas evidencias (ELMORE, 1993) suscitan razonables dudas sobre cómo la descentralización y la autonomía mejoran sustancialmente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

> *"De hecho, la evidencia sugiere que la implementación de las reformas en gestión basada en la escuela tiene una relación aleatoria con cambios en el curriculum, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos".*

La evaluación (ascendente y descendente) permitirá dialogar a todos los implicados, comprender con rigor y tomar las decisiones pertinentes de cambio. Si evaluar es comprender (SANTOS GUERRA, 1998b) habrá que promover un tipo de evaluación democrática que, a través de la información rigurosa a que da lugar, facilite las decisiones conducentes a la mejora.

La evaluación que proponemos ha de estar centrada en la escuela (SHIPMAN, 1986; SIMONS, 1987; SANTOS, 1990B), ha de estar controlada por la comunidad y ha de estar encaminada a la mejora de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGULO RASCO, J.F. *El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español.* En Cuadernos de Pedagogía. Nº 222. 1994.

BOLÍVAR, A. *El lugar del Centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización.* En PEREYRA, M. A.y Otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos.* Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona. 1996.

BRUNSSON, N. *The irrational Organization. Irrationality as a Basis for Organizational Action and Change.* John Wiley and Sons. New York. 1986.

CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado.* Ed. Morata. Madrid. 1997

ELMORE, R. F. *School Decentralization: Who gains? Who Loses?* En HANNAWAY, J. y CARNOY, M. (eds.): *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?* Jossey-Bass. San Francisco. 1993.

ESCUDERO, J. M. *El Centro, como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración.* En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona. 1990.

ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T. *Escuelas y profesores.* Ed. Pedagógicas. Madrid. 1994.

ETKIN, J. R. *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada.* Ed. McGraw-Hill. Madrid. 1993.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro.* Ed. Morata. Madrid. 1993.

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. *Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo.* En PEREYRA, M. A.y Otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos.* Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona. 1996.

FULLAN, M. *Change forces. Probing the depths of educational reform.* The Falmer Press. Londres. 1994.

HOYLE, E. *Micropolitics of educational organizations.* En *Educational Management and Administration*, 10. 1982.

HOYLE, P. *The politics of School Management.* Hodder and Stoughthon. London. 1986.

GIMENO, J. *Poderes inestables en educación.* Ed. Morata. Madrid. 1998.

HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Ed. Morata. Madrid. 1994.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa.* Taurus. Madrid. 1988.

KEARNEY, R. *The Wake of Imagination.* University of Minnesota Press. Minneapolis. 1988.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

LERENA, C. *De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia.* En ÁLVAREZ TOSTADO, C.: *La calidad de la enseñanza. Entre la utopía y la realidad.* Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1997.

LUNGREN, U. P. *Formulación de la política educativa, descentralización y evaluación.* En PEREYRA, M. A.y Otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos.* Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona. 1996.

MARTÍN MORENO CERRILLO, Q. *Establecimientos escolares en transformación: El Centro educativo comunitario y su rol compensatorio.* CIDE. Madrid. 1989.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Reformas curriculares, discursos de autonomía y proletarización docente.* En MARTINEZ BONAFE, J.: *Trabajar en la escuela. Profesorado y reforma en el umbral del siglo XXI.* IICE. Universidad de Buenos Aires. 1998.

MEC *Centros educativos y calidad de enseñanza.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 1994.

MINTZBERG, H. *La estructura de las organizaciones.* Ed. Ariel Economía. Barcelona. 1993.

MORGAN, G. *Imágenes de la organización.* Ed. Ra-ma. Barcelona. 1990.

MORRISH, I. *Cambio e innovación en la enseñanza.* Ed. Anaya. Madrid. 1978.

OLVERA, F. *La investigación del medio en la escuela.* Fundación Paco Natera. Granada. 1986.

PAPAGIANNIS, G.J. et al. *Hacia una economía política de la innovación educativa.* En *Educación y sociedad,* nº 5. 1986.

RANJARD, P. *Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes.* En *Revista de Educación.* Nº 285. 1988.

ROWAN, B. *Commiment and control: alternative strategfies for the organizational behavior.* En C. CAZDEN (ed.), *Rewiew of Research in Education,* 16. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A. *Organización escolar e investigación educativa.* En *Investigar en la escuela.* Nº 2.

SANTOS GUERRA, M. A. *Las bisagras del sistema.* En Cuadernos de Pedagogía. Nº 185. 1990a.

SANTOS GUERRA, M. A. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares.* Ed. Akal. Madrid. 1990b.

SANTOS GUERRA, M. A. *Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida.* En revista Kikiriki. Nº 31. 1993.

SANTOS GUERRA, M. A. *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Ed. Aljibe. Archidona. 1994a.

SANTOS GUERRA, M. A. *Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990.* En *Revista de Educación.* Nº 305. 1994b.

SANTOS GUERRA, M. A. *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas.* Ed. Aljibe. Archidona. 1997a.

SANTOS GUERRA, M. A. *El crisol de la participación.* Investigación etnográfica sobre Consejos Escolares de Centro. Ed. Escuela Española. Madrid. 1997b.

SANTOS GUERRA, M. A. *Las trampas de la calidad.* En Aula de innovación. Nº 68. 1998a

SANTOS GUERRA, M. A. *Evaluar es comprender.* Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1998b.

SERGIOVANNÍ, T. J. *Organizations or communitie? Changing the metaphor changes the theory.* En Educational Administration Quaterly, 30, (2). 1994.

SEVILLA MERINO, D. *Distrito educativo, descentralización y participación en la formación de la política educativa.* En PEREYRA, M. A.y Otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos.* Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona. 1996.

SHIPMAN, M. *Estilos de evaluaciones basadas en la escuela.* En GALTON, M y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum.* Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1986.

SIMONS, H. *Getting to know schools in a democracy.* The Falmer Press. London. 1987.

VILA, I. *Minorías culturales y escuelas: una aproximación educativa.* En VARIOS: *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia.* Ed. Graó. Barcelona. 1998.

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa.* Paidós/MEC. Barcelona. 1987.

ZALEZNIK, A. *La mística del management.* Ed. Grijalbo. Barcelona. 1991.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

SEGUNDA PARTE

DESARROLLO PROFESIONAL O EL OFICIO DEL APRENDIZ

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO SIETE

ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO PROFESIONAL

Las personas inteligentes aprenden sin cesar,
las otras pretenden enseñar constantemente.

PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS

Creo que los temas relacionados con la educación (y, por consiguiente, con la formación del profesorado) deberían abordarse desde nuevas perspectivas. Estas perspectivas tienen dimensiones intelectuales y, cómo no, componentes emocionales, sociales y políticos. Adoptar nuevas posiciones para hacer el análisis exige abandonar otras que, durante mucho tiempo han marcado la línea de la reflexión y de la acción.

a. Desde la certeza a la incertidumbre:

La concepción y el desarrollo del curriculum han de abordarse desde la incertidumbre y no desde el asentamiento de los dogmas psicológicos, didácticos y organizativos. Poco se puede aprender cuando se parte sólo de las respuestas entendidas como verdades absolutas, incontestables, incuestionables.

Si no se ponen en tela de juicio las prácticas educativas, será difícil la formación de los profesionales arraigada al desarrollo del curriculum. La práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas. Y tengo que decir que me preocupa la falta de autocrítica y la cerrazón a las críticas externas que observo en algunos profesionales de la enseñanza, quizás amarradas al hecho de que como profesionales de la enseñanza nuestra tarea es la de enseñar y no (al parecer) la de aprender.

La duda es un estado intelectual incómodo. Llena a las personas de inquietud, de preocupación, de búsqueda, de insatisfacción. La certeza es un esta-

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

do intelectualmente ridículo. Pensar que se sabe todo, que todo se hace bien, que sólo los demás se equivocan es insostenible desde una posición cognitiva exigente.

Desde una actitud impermeable será muy difícil diagnosticar los problemas y buscar soluciones adecuadas para resolverlos. Será imposible descubrir nuevos caminos para avanzar. Cuando la "serendipity" nos ponga ante hallazgos inesperados y casuales, lo más probable es que nos cerremos haciendo una interpretación conducente al conformismo y a la rutina.

b. Desde la simplicidad a la complejidad

Los problemas de la práctica educativa son muy complejos. En ella existen componentes psicológicos, didácticos, emocionales, éticos, sociales... ¿Cómo es posible utilizar explicaciones sencillas para explicar realidades complejas, únicas e irrepetibles? Cuando se los simplifica se suele incurrir no sólo en una imprecisión o un error sino en una perversidad. Porque las explicaciones que se den sobre la realidad defenderán posiciones e intereses particulares.

De los mismos hechos se pueden deducir conclusiones contrarias que confirmen nuestros aprioris pedagógicos. Un profesor sostiene que los alumnos y alumnas deben estar permanentemente vigilados para que estudien y aprendan. Otro defiende que debe dárseles libertad para que sean responsables. Un día, al faltar el profesor de turno, los alumnos de un curso se comportan de forma absolutamente indisciplinada. Los dos profesores se interpelan con la misma pregunta: ¿Lo ves?, ¿te convences? Uno añade: Si hubiesen estado vigilados no habría sucedido nada. El otro argumenta: Si estuviesen acostumbrados a estar solos, si supieran usar la libertad, no habría pasado nada.

c. Desde la neutralidad al compromiso

Los fenómenos educativos no son de carácter meramente técnico. Son, más bien, de naturaleza moral y política. Pensar que la realidad educativa se explica como las secuencias de carácter técnico es una tergiversación de su naturaleza

La actividad educativa no tiene carácter instrumental, sino que está impregnada de contenidos morales. No importa solamente aprobar sino qué naturaleza ética tienen los medios que para ello se utilizan.

Existe un fuerte compromiso ético en las prácticas educativas. No importa únicamente la eficacia (REYNOLDS y otros, 1998) o, al menos, hay que entrar en la entraña de lo que esa eficacia significa.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La responsabilidad que nos afecta a todos los integrantes del proceso educativo (políticos, gestores, profesores...) tiene que tener un control democrático externo y, a la vez, un control interno nacido de la exigencia de los protagonistas.

No es indiferente hacer las cosas de una forma u otra. Hay consecuencias decisivas para la vida de los individuos y para el desarrollo de la sociedad.

d. Desde el individualismo a la colegialidad

La práctica educativa está afectada de un profundo individualismo que se asienta en los espacios, en los tiempos, en el desarrollo del curriculum. Los procesos de balcanización en las escuelas minan toda la práctica y afectan no sólo a las relaciones sino a las actividades y a los resultados de las mismas.

El desarrollo del curriculum asentado en el individualismo, empobrece el aprendizaje y dificulta la consecución de las pretensiones educativas.

El paradigma de la colegialidad multiplica la potencia de la acción, mejora las relaciones, facilita el aprendizaje y se constituye en modelo para los destinatarios de una acción que persigue la solidaridad y la tolerancia.

e. Desde la clausura a la apertura

La escuela no puede permanecer aislada de la sociedad. Planteo esta cuestión en dos dimensiones complementarias. Una de ellas más amplia que tiene que ver con la sociedad en la que se encuentra inmersa la escuela. No se puede ignorar la situación que estamos viviendo, la dirección que lleva nuestra sociedad, las consignas que transmite. La socialización exige una acomodación a la cultura. La educación añade a estas exigencias unos componentes críticos ineludibles. La escuela ha de brindar herramientas para analizar lo que está sucediendo y, además, generar compromiso para mejorarlo.

Existe otra dimensión más cercana, más circunscrita a la práctica que es la influencia del entorno en la escuela y la influencia de ésta en el entorno. La permeabilidad de las instituciones es el antídoto contra sus rutinas y su rigidez. Ha de abrirse a la comunicación bidireccional que permita conocer lo que sucede en el entorno y que facilite las colaboraciones y la recepción de las informaciones críticas que se produzcan sobre su modo de estructurarse y de funcionar.

Si la escuela se cierra sobre sí misma, si no tiene en cuenta lo que sucede fuera de ella, si no recibe la retroalimentación de sobre su forma de intervenir, será muy difícil que pueda superar sus limitaciones y modificar sus líneas de acción.

f. **Del voluntarismo a la institucionalidad**

El desarrollo profesional no ha de ser una cuestión entregada de forma plena a la iniciativa de cada uno sino que ha circunscribirse al marco institucional porque, de esta manera, los esfuerzos son mucho más positivos y más alentadores.

La planificación, el desarrollo y la evaluación del perfeccionamiento de los profesionales es responsabilidad de la institución y en ella se han de encontrar no sólo las preocupaciones sino los medios y las estructuras para alcanzarlo.

No tiene mucho sentido que se haga depender el perfeccionamiento de las ganas y de las habilidades de cada uno. Porque toda la acción de las escuelas tiene un carácter colegiado.

La invitación reiterada a que cada uno, con su iniciativa, con su esfuerzo, con sus medios, resuelva las necesidades de perfeccionamiento hace que se tengan que multiplicar los intentos y aminora las repercusiones positivas de la formación, ya que para que el cambio sea eficaz tiene que instalarse en la estructura y el funcionamiento de la institución.

EL DESARROLLO DEL CURRICULUM EN LOS CENTROS

La práctica profesional que realizan los docentes en las escuelas tiene unas características que es preciso tener cuenta para llegar a la comprensión de su desarrollo profesional.

a. **La práctica profesional del docente está contextualizada**

No hay normas genéricas que valgan para cada caso. En la enseñanza no existe la lógica precisa deductiva de tipo Si A, entonces B. En el contexto concreto de un alumno/a, de un aula, de un Centro la lógica tiene, más bien, esta formulación: Si A, entonces B, quizás.

El carácter singular de los escenarios, de las culturas y de los contextos exige una actuación profesional específica que no se deriva de la aplicación automática, rígida, mecanicista, instrumentalista de las teorías y de los principios.

Cuando se legisla para todos los Centros, cuando se teoriza para todas las escuelas, se olvida que cada una tiene una peculiaridad irrepetible. Todas las escuelas tienen unas características comunes, pero cada una las encarna de un modo diferente.

b. **La práctica profesional del docente está cargada de conflictos de valor.**

No hay neutralidad en la práctica educativa, no hay uniformidad de intereses, de fines, de valores. De ahí la necesidad de una formación, de una intervención y de una evaluación de la misma que procedan de la reflexión crítica sobre la misma.

Lo dice claramente Henry Giroux (1990):

> *"En pocas palabras, las escuelas no son lugares neutrales y consiguientemente tampoco los profesores pueden adoptar una postura neutral... Con esta perspectiva en la mente quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos".*

La educación y la enseñanza están transidas, institucional y particularmente, por valores de diversa naturaleza. No solamente porque cada individuo y cada grupo entienden los valores de manera diferente sino porque a la institución escolar se le plantea una contradictoria tarea axiológica. Se le pide que eduque en los valores (solidaridad, paz, tolerancia, verdad...) y que prepare a los individuos para la vida y la sociedad. Ahora bien, en la sociedad imperan algunos contravalores que configuran su cultura (insolidaridad, violencia, intolerancia, mentira...).

c. **La práctica profesional del docente es cambiante**

La acción educativa está sometida a cambios de diversa naturaleza y alcance. La sociedad modifica sus patrones culturales, el conocimiento se diversifica y multiplica, las informaciones que recibe el estudiante fuera de la escuela se hacen más plurales. Todo ello hace que la función y la tarea de profesor/a sean a su vez cambiantes. La necesidad de ofrecer conocimiento cede importancia frente a la urgencia de reconstruir ese conocimiento vulgar que tiene el alumno, de ofrecerle criterios para su interpretación, de brindarle criterios para su uso. Los poderes que actúan en los diferentes ámbitos de la educación son inestables (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

El aula es también un contexto dinámico y cambiante en el que un grupo de estudiantes organiza su experiencia y el profesor/a trata de provocar procesos de aprendizaje y de experiencia significativa.

El alumno, en última instancia, cada alumno/a son seres cambiantes que están movidos por intereses, expectativas y valores de diferente naturaleza.

Para hacer frente a ese complejo y dinámico mundo de culturas y subculturas el profesor necesita no un registro de respuestas estereotipadas y rígidas si-

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

no un pensamiento práctico capaz de acomodarse crítica, flexible e inteligentemente a las peculiaridades de cada situación.

> *"En realidad, el profesor/a interviene en un medio ecológico complejo, el Centro y el aula; en un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o procedimiento* (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Diversos movimientos y autores han trabajado esta perspectiva profesional del docente (STENHOUSE, 1984, 1987; EISNER, 1985; YINGER, 1986; GRIFFIN, 1982; CLARK y PETERSON, 1990; SCHON, 1983, 1987; CARR y KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 1990, 1991.).

d. La práctica profesional del docente está prescrita

El docente tiene una relativa autonomía, una recortada libertad. La práctica docente está condicionada por las prescripciones legales, por las condiciones organizativas, por las tradiciones institucionales y por las exigencias sociales (fundamentalmente de las familias).

Cuando se analiza el curriculum no sólo hay que tener en cuenta a las personas sino que existen leyes, tradiciones, estructuras, presiones, medios. Todo ello está condicionando la práctica.

EL DESARROLLO DEL CURRICULUM Y LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

El curriculum es para el profesorado una plataforma en la que puede plantear diversas estrategias (individuales o compartidas) que van a repercutir en su desarrollo profesional, en su perfeccionamiento, en la calidad de la práctica.

a. El curriculum como campo de experimentación

El profesional de la enseñanza puede encontrar en el desarrollo del curriculum un marco de indagación y de experimentación. Concebir el curriculum como una solución a los problemas y no como un problema que hay que resolver es empobrecer sus potencialidades.

Si el profesor enfoca la tarea como la aplicación de prescripciones a una situación de aprendizaje, se limitará a seguir los pasos, a aplicar las secuencias y a ejecutar acríticamente las iniciativas que otros han tomado sobre lo que él debe hacer. Será un mejor profesional en la medida que aplique de forma más precisa y literal las prescripciones emanadas de los técnicos y de los políticos.

Los materiales servirán no tanto para generar innovación cuanto para aplastarla, ya que generan dependencia más que inquietud y búsqueda.

El curriculum no es un repertorio de actividades que hay que realizar sino una invitación a explorar y a indagar en la apasionante realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

b. El curriculum como ámbito de reflexión

Existe un tiempo corto para la planificación, muy largo para la acción y escasísimo para la reflexión sobre la acción. Desde mi punto de vista este planteamiento constituye un error.

Frecuentemente damos la sensación de ser la tripulación de un barco agotada echando carbón a la caldera, pero sin la más mínima preocupación por la dirección que lleva el barco. Lo único que importaría es la velocidad. Cuando alguien reclama la rosa de los vientos, los atareados tripulantes responderían que no hay tiempo para buscarla. ¿Y si el barco va hacia un lugar con arrecifes? ¿Y si está dando vueltas concéntricas sobre su propio eje?

c. El curriculum como espacio de intercambios intelectuales

En el desarrollo del curriculum el profesor realiza múltiples intercambios de naturaleza cognitiva. Con los compañeros, con los alumnos, con los materiales de trabajo. Si se realizan estos intercambios desde la apertura y la humildad intelectual será fácil el enriquecimiento personal.

> *"Toda enseñanza falsifica su disciplina al adquirir ésta la forma de enseñanza y aprendizaje: el arte de la pedagogía consiste en minimizar la falsificación del conocimiento. La aspiración a lograrlo, a formar el conocimiento sin distorsionarlo en formas pedagógicas, constituye el desafío para desarrollar el propio arte"* (STENHOUSE, 1985: 48).

Las dinámicas de balcanización dificultan los intercambios enriquecedores. Cada uno se atrinchera en su parcela, no dejando posibilidades al encuentro intelectual. Cuando ese modelo está asentado en la organización puede haber pro-

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

fesores peleándose por un armario durante años, pero haciendo imposible el intercambio de algunas reflexiones sobre metodología, evaluación...

Para que haya intercambio no sólo se necesita voluntad y actitud abierta. Son necesarias también las estructuras de la participación que hagan posible aquello que se desea. Tiempos, espacios, organización posibilistas.

d. El curriculum como lugar de encuentros personales

En la organización escolar nos encontramos personas que tenemos una trayectoria personal y profesional, emociones, expectativas, creencias, temores, etc. ¿Qué espacio queda para el encuentro personal de individuos que atraviesan momentos emocionales complejos y que necesitan a otras personas para compartirlos?

Esta dimensión, frecuentemente olvidada como objeto de estudio y como preocupación cotidiana, está condicionando el desarrollo de la práctica profesional y la evolución de los profesores en relación a sí mismos, a los compañeros y a su práctica profesional.

El clima que se genera en la convivencia de los profesionales y en la relación de éstos con los alumnos y con los padres y las madres constituye un marco de referencia para la formación, tanto de los profesionales como de los alumnos. ¿Puede aprender alguien democracia en un contexto depauperado y opresor?

e. El curriculum como herramienta de formación

A través de la reflexión sobre la práctica, sobre todo cuando se realiza con los compañeros, el profesor aprende a conocer la naturaleza de su tarea, a comprender la influencia de los condicionantes, a explicar los ritmos y a desentrañar los conflictos.

Se trata de un tipo de formación que no sólo surge de la práctica sino que retorna a ella en forma de nuevas actitudes, nuevas concepciones y, también, de decisiones adaptadas respecto a la mejora.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERLACK, A. y BERLACK, H. *Dilemmas of Schooling*. Methuen. London. 1981.

BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata. Madrid. 1998

CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la acción en la formación del profesorado*. Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1988.

CLARK, M. y PETERSON, L. *Procesos de pensamiento de los docentes*. En WITTROCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza, III*. Profesores y alumnos. Paidós Educador. Barcelona. 1990.

CONTRERAS DOMINGO, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Ed. Akal. Madrid. 1990.

CONTRERAS DOMINGO, J. *Curriculum como formación*. En ANGULO, F y BLANCO, N.: *Teoría y desarrollo del curriculum*. Ed. Aljibe. Archidona. 1994.

COMMON, D. L. *Power: The Missing Concept in de Dominant Model of School Change*. En *Theory Into Practice*. Vol. 22. Nº 3. 1983.

DENSMORE, K. *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente*. En POPKEWITZ, T.S. (1990): *Formación de profesorado*. Tradición.Teoría. Práctica. Educació. Universitat de Valencia. 1990.

DOYLE, W. y PONDER, G. A. *The practicality Ethic in Teacher Decision-Making*. En Interchange. Vol. 8. Nº 3. 1977-1978.

ELLIOTT, J. *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*. En GALTON, M. y MOON, B. (Ed.) (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1983.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Ed. Morata. Madrid. 1990.

ELLIOTT, J. *Actuación profesional y formación del profesorado*. En Cuadernos de Pedagogía. Nº 191. 1991.

EISNER, E. *Learning and Teaching the ways of Knowing*. University of Chicago Press. Chicago. 1985.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen*. Ed. Eudema. Madrid. 1990.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La profesionalización del docente*. Ed. Escuela Española, Madrid. 1988.

FEIMEM MENSER, S. *Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives*. En HOUSTON: *Handbook of research on teacher education*. McMillan. New York. 1990.

FERRY, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidós Educador. Barcelona. 1991.

GARCIA GARCIA, E. *Condición social y feminización del profesorado de Educación Básica*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Ed. Morata. Madrid. 1998.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós/MEC. Baercelona. 1990.

GRIFFIN, G. *Critical Teacher Education*. En HOFFMAN, J. Y EDWARDS, S. (Eds.): *Reality and Reforms in Clinical Teacher Education*. Austin. The Research and Development Center for Teacher Education. Texas. 1982.

HARTNETT, A. y NAISH, M. *¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988

KIRK, D. *Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy*. En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 2. Nº 2. 1986.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *El cambio profesional mediante los materiales*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 189. 1991.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Educació. Universitat de Valencia. 1989.

MATTINGLY, P. H. *Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado*. En POPKEWITZ, TH. S. (Ed.): *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Educació*. Universitat de Valencia. 1990.

MINGORANCE DÍAZ, P. *Metáfora y pensamiento profesional*. Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla. 1991.

OLSON, J.K. *Changing Our Ideas about Change*, En Canadian Journal of Education. Vol. 10. Nº 3. 1985.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. *La profesión de maestro*. CIDE. Madrid. 1991.

PÉREZ GÓMEZ, A. *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid. 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata. Madrid. 1998.

POPKEWITZ, TH. S. *Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988.

POPKEWITZ, TH. S. *Profesionalización y formación del profesorado*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº184. 1990.

RANJARD, P. *Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes*. En *Revista de Educación*. Enero-abril. 1988

SANTOS GUERRA, M. A. *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. EAC. Universidad de Málaga. 1989.

SANTOS GUERRA, M. A. *Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado*. En *Investigación en la escuela*. Nº 10. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal. Madrid. 1990

SANTOS GUERRA, M. A. *El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos escolares de Centro*. Ed. Escuela Española. Madrid. 1997.

SANTOS GUERRA, M. A. *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterios del Río de la Plata. Buenos Aires. 1998.

SCHON, D. *The reflective practitioner*. Temple Smith. London. 1983

SCHON, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona. 1992.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. Madrid. 1984.

STENHOUSE, L. *El profesor como tema de investigación y desarrollo. Revista de Educación*, 277, 43-53. 1985.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Ed Morata. Madrid. 1987.

TENORTH, H.E. *Profesiones y profesionalización. Un nuevo marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988.

VARIOS. *Investigación educativa y apertura curricular*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 205. 1992.

WARREN, R. *The classroom as a sanctuary for Teachers: Disccontinuities in social control*. En *Americam Anthropologist*, 1-3. 1975.

YINGER. *Examining thought in action: a theretical an Methodological critique of research on interactive teaching. Teaching and Teacher Education*. Vol. 2. Nº 3.

ZEICHNER, K. *Traditions of Reform in U.S. Teacher Education*. En *Journal of Teacher Education*. 1990.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO OCHO

CULTURA PROFESIONAL DEL DOCENTE

"Seguramente, el llevar siete años dedicado a la enseñanza me indujo a imaginar que podía tener algo que enseñar".
(Andrés Vajda, protagonista de la novela *En brazos de la mujer madura*, de S. Vizinczey).

Podríamos definir la cultura profesional como aquel conjunto de prácticas, creencias, ideas, expectativas, rituales, valores, motivaciones y costumbres que definen una profesión en un contexto y en un tiempo dado.

Contexto y tiempo que enmarcan las coordenadas de la cultura y de las subculturas y que van modificándose de manera paulatina y, a veces, de forma brusca, dado el trepidante ritmo de los cambios, el acelerado movimiento de la historia.

Voy a incluir en el concepto de docentes solamente a los profesores de los niveles Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato, dejando fuera del mismo a los profesores universitarios. Incluir también a éstos en ese término podría distorsionar el análisis, ya que los profesores universitarios tienen un estatus particular, una selección diferente, una organización peculiar y unas prescripciones de otra índole.

El ascenso en el escalafón docente, tiene peldaños que van desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Universitaria. No es frecuente ver que los profesionales desciendan por esa escalera. Solamente se asciende por ella hasta los niveles más altos. Dentro de cada nivel no existe un desarrollo profesional, salvo en el universitario. En algunos niveles del sistema, los profesionales tienen un techo sobre la cabeza tan consistente que les obliga a mirar hacia el suelo.

Cuando se forman las categorías profesionales de docentes e investigadores, de prácticos y teóricos, de pensadores y actores, se está estableciendo una división de funciones perniciosa, aunque tiene arraigo en la realidad (CONTRERAS, 1991). Según esta clasificación unos tienen la tarea de pensar y otros la de

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ejecutar. Se considera más decisiva la primera, más difícil y anterior en el tiempo. El profesor que interviene en el aula se convierte así en un traductor del pensamiento, en un ejecutor de las ideas, en un aplicador de los descubrimientos.

Los primeros tienen más sueldo, más estatus (se les supone una mayor capacidad) y, sobre todo, un tiempo mucho más amplio para pensar, investigar, descubrir y comprender en qué consiste la enseñanza y cómo debe ser llevada a la práctica.

Esta división desprofesionaliza al docente (al práctico) ya que le hace un paralítico funcional: no puede moverse solo, no tiene autonomía ni capacidad de movimiento. Depende de agentes externos que piensan por él, que le dicen lo que debe hacer y que, incluso, le aseguran qué es lo que está haciendo bien o mal porque él solo no lo sabe. En ese dinámica se mete el propio docente, que demanda esas ayudas externas: ¿Cómo se hace esto? ¿Lo estoy haciendo bien? ¿Por qué no nos explican lo que quieren? ¿Por qué no nos dan ejemplos prácticos? El profesor demanda esas orientaciones porque estando solo se siente perdido.

Existen, entre muchos otros, tres factores que configuran la cultura profesional de los docentes: las condiciones sociales en que se desarrolla, la concepción que se tiene de su función y el contexto organizativo en que tiene lugar.

LAS CONDICIONES SOCIALES EN QUE SE DESARROLLA

El profesional desarrolla su práctica en un contexto determinado, no en una campana de cristal. En una sociedad concreta, no en un ámbito abstracto en el que las teorías y los ideales utópicos funcionan sin estorbos ni limitaciones.

No se es profesor de una vez para siempre. Porque la sociedad cambia, porque cambia la ciencia pedagógica, porque se modifican las condiciones de trabajo.

> *"La antigua concepción de la docencia –una capacidad individual remunerada como las profesiones liberales– ha sido superada. La competencia y la diversificación de medios de acceso al conocimiento obligan a definir la tarea docente cada vez más en función de un proceso global, como una responsabilidad específica en el marco de un reparto concertado de tareas entre las diversas fuentes de saber"* (HALLAK, 1992).

Por eso es necesario escrutar los signos que están inscritos en la realidad, con el fin de diagnosticar, de comprender y de dar una respuesta adecuada a las nuevas situaciones y a las nuevas exigencias del ejercicio profesional en una sociedad democrática.

a. No se puede olvidar que, en la sociedad actual, los profesores tienen unos extraordinarios competidores. El profesor no es el único depositario del saber. La televisión, los libros, los ordenadores, almacenan un caudal de conocimientos más amplio, más elaborado y mejor presentando que el que tiene el profesor. Un profesor de inglés tiene que competir con las diferentes versiones del Follow me. Un profesor de Historia tiene que estar atento al telediario para saber como se han movido las fronteras.

Este hecho desmitifica la figura del profesor y condiciona la tarea que debe realizar en la escuela. El profesor no es la única fuente de conocimiento. No es la más fidedigna. Pero, además, la forma atractiva en la que algunos programas presentan la información, no es comparable a la complicada situación que tiene el profesor en un aula abarrotada, sin muchos medios, en un ambiente enrarecido, con la presión de las calificaciones de las que ha de responder ante los padres.

b. Los valores más cotizados en la sociedad no son precisamente los de carácter cultural, intelectual, crítico, reflexivo, sino los que tienen que ver con el pragmatismo, el éxito, el dinero, el prestigio, el poder. Los modelos que diariamente, a través de medios sugestivos, les llegan a los niños y a los jóvenes están vinculados a una jerarquía de valores que tiene poco que ver con el trabajo arduo, cotidiano, oscuro del que estudia, piensa y se interroga sobre el valor moral de la realidad (ética) y no sólo sobre el valor material de las cosas (dinero).

c. La escuela no es hoy, como antaño, el lugar a través del cual se conseguía un trabajo, socialmente bien valorado, con una remuneración elevada. Este hecho ha cambiado. Existen modos rápidos, eficaces y fáciles de acceder al dinero y a la fama que están alejados de la paciente labor del estudio.

d. El alumno trae a la escuela un cúmulo de saberes muy amplio. La información que tiene es caótica, movida por intereses comerciales, fragmentaria y poco rigurosa. La tarea de la escuela y, por consiguiente, la del profesor, ya no es quizás la de brindar un caudal mucho mayor de conocimientos sino la de ofrecerle principios y elementos para discriminar la información que recibe, para someterla al rigor del análisis y de la ciencia y para aplicarle criterios de utilización al servicio de los valores (PÉREZ GÓMEZ, 1994)

e. La prisa que tienen hoy las personas por llegar pronto, por llegar de forma fácil a las metas, ponen en cuestión un modo lento y laborioso de acceder al conocimiento.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

f. El acceso a la profesión y la naturaleza y duración de la formación ejercen una considerable influencia en la cultura profesional de los docentes (IMBERNÓN, 1994). El que se prepare a los maestros con una diplomatura, el que los profesores de Enseñanzas Medias tengan solamente un curso de preparación específica y el que se conceda escasa relevancia a la formación práctica (SCHÖN, 1983, 1987) se convierte en un estigma de la profesión.

g. Me voy a detener en uno de los factores que tiene más peso en la configuración de las condicionantes de la cultura profesional de los docentes. Me refiero a su feminización. Appel (1988) hace un interesante análisis sobre el peso que tiene sobre la cultura profesional de los docentes el hecho de que la docencia haya sido considerada una profesión femenina. De hecho, hoy todavía, la afluencia de mujeres a los estudios de magisterio y de pedagogía no tiene parangón con el de hombres.

> *"Es evidente que, en algunos casos, las mismas funciones asociadas a un trabajo refuerzan su tipificación sexual. La enseñanza, por ejemplo, posee un componente asistencial y de servicio, de ahí que resulte fácil dar por supuesta su definición de trabajo de mujeres"* (APPLE, 1988).

El harén pedagógico (TYAK,1974) que en algunas instituciones de educación infantil forman el director (varón) y el grupo de profesoras pone de manifiesto muchos de los síntomas de la feminización de la docencia. Hay más profesoras en los niveles inferiores del sistema que en la educación superior (BARQUÍN y MELERO, 1994). Simultáneamente, hay más varones en cargos dentro de las instituciones educativas.

La falacia de la excepción (HARRIS, 1982) podría enunciarse del siguiente modo: si cualquiera puede llegar, cada uno puede llegar. Se utiliza frecuentemente para decir que ya hay mujeres en puestos relevantes y que todo depende de la valía y del esfuerzo. No es así. La mujer sigue todavía en inferioridad de condiciones (menores expectativas, mayores renuncias, mayores dificultades para acceder al trabajo y a los cargos, etc.). Desde condiciones de desigualdad no se puede llegar con la misma facilidad. Y, cuando no existe un lugar para cada uno, los privilegiados tienen más posibilidades de acceder a los puestos mejores.

La filosofía que ha acompañado el desarrollo de la profesional ha catalogado la enseñanza como una profesión de mujeres. Es más, como una excelente preparación para la maternidad. ¿Por qué no prepara de igual modo a los hombres para la paternidad?

Llamaré fisura significativa al hecho de que sea menor el número de mujeres que fracasa al finalizar la educación primaria y al realizar la selectiva pero que, pasados algunos años, cuando se analiza la situación profesional, estén las mujeres en inferioridad de condiciones (peores trabajos, menores sueldos, menos cargos...). ¿Qué ha pasado? Por un lado se ha producido una significativa autorenuncia pero, por otra, se ha ejercido una discriminación, más o menos sutil en el mundo del trabajo. ¿Preguntan los Directores o Titulares de Centros privados a algún varón que demande trabajo si piensa casarse o tener hijos?

La cuestión sobre el mecanismo de socialización que conduce a las personas a una profesión no es baladí (ORTEGA y VELASCO, 1991). Cuando socialmente se desvaloriza una profesión se hace profesión de mujeres y viceversa.

> *"Existe una relación relativamente fuerte entre el ingreso de considerables cantidades de mujeres en una ocupación determinada y la lenta transformación del trabajo en cuestión. Es frecuente que bajen los salarios y que pase a considerarse un trabajo escasamente cualificado, de forma que se hace necesario un control desde el exterior"* (APPLE, 1988).

Todavía hoy se considera que la mujer que trabaja en la enseñanza aporta un pequeño complemento a la casa, todavía ella atiende a las cuestiones educativas y domésticas en detrimento del desarrollo profesional, todavía es la mujer la que renuncia a cargos porque tiene otras ocupaciones en la familia.

Las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres en las escuelas (BALL, 1989) están marcadas por pautas sexistas.

> *"El examen comparativo de las carreras de las mujeres sirve para poner de relieve las profundas tensiones micropolíticas que existen entre hombres y mujeres en las escuelas [...]. Las mujeres son seriamente desfavorecidas en lo relativo a su carrera por el dominio masculino en las escuelas, aunque la mayoría de los profesores lo niegan con vehemencia"* (BALL, 1989).

La invisibilidad de la función docente (SANTOS GUERRA, 1993) es especialmente densa para las mujeres en las organizaciones. La incidencia del género y del sexo en la dinámica de las escuelas es una cuestión de extraordinaria importancia ya que marca las relaciones, condiciona el trabajo, genera discriminaciones e incide en el autoconcepto (HEARN et al. 1993).

En la práctica cotidiana el sexismo se reproduce en el ejercicio profesional (MARTÍNEZ REINA, 1993; TORRES SANTOMÉ, 1992). Las relaciones, las actitudes, el lenguaje, los estereotipos, etc. arraigan, a veces de forma velada, en patrones de carácter discriminatorio. Este es uno de los componentes de la cultu-

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

ra escolar que tiene una claras repercusiones negativas en las mujeres. El problema más importante reside en la falta de conciencia de los profesionales. Casi todos afirman que tratan igual a los niños y a las niñas y que, entre profesionales, las relaciones no son discriminatorias.

LA NATURALEZA DE LA FUNCIÓN DOCENTE

¿Qué es ser docente en la sociedad actual, en el tiempo presente? No existe una forma única y definitiva de ser enseñante. De hecho se ha pasado históricamente por fases muy diferentes, tanto en el aspecto social como en la dimensión estrictamente profesional.

El paso de la concepción proletarizadora a la dimensión profesionalizadora ha puesto el énfasis en la dignidad profesional, en el análisis de los componentes específicos, en las condiciones del ejercicio de la actividad.

Casi todos los estudios se inclinan por considerar a los enseñantes como semiprofesionales (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988; TENORTH, 1988; LAWN, 1988; RANJARD, 1988)

Los rasgos más importantes que definen a los profesionales podrían resumirse en los siguientes:

a. Un saber específico de carácter científico, no trivial, no de sentido común, que tiene cierta complejidad y que no está al alcance de todos los ciudadanos. Esa competencia profesional no se adquiere de forma autodidacta sino que está acredita en instancias oficiales. Parte de esa competencia profesional se manifiesta en el dominio de una jerga propia, desconocida para los profanos.

b. Un nivel de institucionalización por lo que se refiere al ejercicio reglado de la profesión. Este hecho supone que gozan de licencia para el ejercicio profesional, rechazándose por ello el intrusismo de quienes pretenden practicar la profesión sin tener la titulación y el respaldo institucional.

c. Reconocimiento social de los profesionales como especialistas por parte de los ciudadanos, que requieren sus servicios y que dependen de los profesionales para recibir las credenciales de haber recibido esa atención.

d. Independencia o autonomía que les capacita para tomar decisiones no sólo estrictamente técnicas sino de carácter social y de autorregulación del ejercicio.

Los profesores gozan de todas estas características, pero no en grado pleno y puro. Por eso se les considera semiprofesionales.

Pero más que entrar en la polémica de la profesionalización y la proletarización, quiero centrarme en la naturaleza del ejercicio docente. ¿En qué consiste ser profesor? ¿Qué es lo esencial? Cuando los profesionales u otras personas dicen: "para eso te pagan", ¿en qué consiste la exigencia?

Es imprescindible trazar un perfil del profesional de la docencia porque no sólo importa definir el lugar donde trabaja, el escenario en el que se sitúa, sino saber quién es y qué sentido tiene lo que hace.

Trataré de hacer un bosquejo sobre la concepción del profesor con el fin de tener un marco de referencia que nos permita referirnos a él de forma más precisa.

1. La profesión docente tiene excepcional importancia puesto que sus miembros trabajan con el conocimiento, las actitudes y los valores, lo cual no sólo reviste de trascendencia la actuación con los individuos sino que se la confiere a la dinámica social en la que la actividad se inscribe.

2. La profesión docente no es inespecífica, es decir que necesita de una especialización ya que para ejercerla hace falta tener unas actitudes, unos conocimientos y unas destrezas que no se poseen de forma innata, ni intuitiva.

3. La profesión docente se ejercita en un contexto determinado espacio temporal, con unos sujetos determinados, que exigen una adaptación particular a esas condiciones y características. De ahí que la profesión docente no se domine de una vez para siempre.

4. La profesión docente se define por unas características, es decir consiste en el desarrollo de unas actividades tendentes a provocar la construcción del conocimiento y a favorecer los procesos de aprendizaje.

5. La profesión docente, en su actuación social, ha de estar inspirada en valores. No se desarrolla dentro de una dinámica aséptica y cerrada a la ética. Evitar la discriminación racial, cultural y sexual, comprometerse con la libertad, respetar la dignidad de los individuos, mejorar la solidaridad...son valores que no han de ser ajenos a la investigación y a la docencia.

6. La profesión docente se domina por la comprensión de los fenómenos que provocan el aprendizaje significativo y relevante de quienes estudian en un

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

contexto determinado, lo cual hace que la didáctica sea una ciencia de investigación, no de aplicación.

7. La profesión docente, dentro del marco de responsabilidad que la define y caracteriza, ha de someterse al control público y a la evaluación, de modo que pueda garantizarse el adecuado uso de los bienes y la mejora del servicio público que realmente ha de prestar a la sociedad.

8. La profesión docente se desarrolla en un marco institucional y social que ha de brindar un apoyo psicológico y unas condiciones y medios suficientes para que la actividad resulte positiva y gratificante.

9. La profesión docente, en el marco de la enseñanza pública, se define como un servicio colegiado y no de individuos que aisladamente realizan una tarea particular, lo cual requiere la formación de equipos y la colegiación de la investigación y de la docencia.

10. La profesión docente, concebida como fuente de creación y difusión del conocimiento científico, exige la participación de todos los estamentos que intervienen en la tarea, especialmente de los alumnos, que son los protagonistas del proceso del aprendizaje.

Desde estos presupuestos habrán de entenderse las consideraciones que a continuación formulamos. No concibo al profesor como un simple transmisor de conocimientos, como un aplicador de prescripciones externas, como un controlador del aprendizaje y un sancionador de los comportamientos disruptivos de los alumnos.

> *"El profesor debe entenderse como un profesional comprometido con el conocimiento, que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que investiga y experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender los términos de la situación del contexto, del centro, del aula, de los grupos y de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa de forma permanente"* (PÉREZ GÓMEZ, 1994).

El conocimiento pedagógico vulgar que el aprendiz de profesor ha ido adquiriendo a través del proceso de socialización (CONTRERAS, 1987) va desarrollándose en un ejercicio intelectual exigente, en un compromiso intenso con la práctica y en una relación reflexiva y crítica de los profesionales con los que comparte el trabajo.

En una línea parecida se manifiesta Giroux (1990) cuando habla de los profesores y de las escuelas como personas e instituciones con un compromiso cultural y social:

> *"Un punto de partida para plantear la cuestión de la función social de los profesores como intelectuales es ver las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales inseparablemete ligados a los temas del poder y del control. Eso quiere decir que las escuelas no se limitan simplemente a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de una cultura general"* .

Este compromiso de la escuela empieza por la exigencia de encarnar en sus estructuras y funcionamiento los valores que desea defender y promover en la sociedad. No tiene mucho sentido defender las virtudes democráticas desde una institución que no las practica, defender la solidaridad desde unas estructuras que promueven la injusticia, luchar por la tolerancia desde una organización que establece el dogmatismo del conocimiento hegemónico y que no admite la crítica interna o externa. De ahí la necesidad de revisar las estructuras, el funcionamiento, los patrones de conducta y naturaleza de las relaciones que se producen en la escuela (SANTOS GUERRA, 1994).

EL CONTEXTO ORGANIZATIVO DE LA PRÁCTICA

No se puede entender la naturaleza de la cultura profesional de los docentes sin situarse en el contexto en el que desarrollan su actividad profesional.

La dinámica que se establece en las instituciones tiene mucha incidencia en lo que estamos denominando cultura profesional. Un modo determinado de vivir la profesión, de entender y afrontar la práctica, de relacionarse con los colegas, con los alumnos y con los padres, marca las pautas de lo que concibe y de lo que se siente sobre el hecho de ser docente en esta sociedad.

No se puede entender lo que les sucede a los profesores sin tener en cuenta las características de la institución en la que trabajan y de la que viven.

Su clientela acude a la institución de manera obligada. No están allí de forma totalmente voluntaria. Les han llevado los padres, la ley o la inercia.

Los alumnos tienen una edad muy inferior a la suya, de manera que les separa la forma de entender el mundo y la diferencia de experiencia y de conocimiento.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Tiene unas prescripciones marcadas (por la ley, por la dirección, por la rutina, por la inspección, por los exámenes homologados, por la presión social, por el curriculum obligatorio...)

Tiene unas ambiguas exigencias, ya que simultáneamente se le pide que sea un docente que enseña conocimientos y al mismo tiempo un educador que cultiva actitudes y valores.

La práctica de los profesores está marcada, a mi juicio, por algunas características que la definen y que la hacen peculiar.

a. **La individualidad frente a la colegialidad**

La práctica profesional está marcada por la individualidad. El modelo de un profesor, una asignatura, un curso, un aula, un año conduce a vivir la profesión como un ejercicio individual de intervención.

El éxito es individual (cada profesor se siente bien o mal con su grupo de alumnos, en su asignatura tienen buenas o malas calificaciones...), pero no existe una consideración del éxito colectivo.

Al contemplarse los fines como los resultados académicos se fracciona el contenido del éxito, se pierde la consideración de la dimensión formativa de la escuela. ¿Cómo terminan nuestros alumnos? ¿Qué les sucede cuando terminan en el Centro? ¿Qué problemas tienen en las etapas siguientes? ¿Qué les queda de lo que se había conseguido? Son preguntas que están muy alejadas de la práctica de los profesores.

Los profesores viven en una balcanización que los mantiene aislados o circunscritos a un Departamento, sin romper las fronteras de los pequeños intereses (HARGREAVES, 1994). Son probables las rencillas por la posesión de un armario, pero es difícil el aprendizaje compartido.

b. **La prescripción frente a la reflexión**

Buena parte de la actividad del profesor está condicionada a las prescripciones externas, a las exigencias que le vienen impuestas. La autonomía profesional es pequeña en cuanto a lo que tiene que hacer (no tanto en la forma o el modo de hacerlo).

Esta concepción desprofesionalizadora de la profesión se acentúa en tiempos de una Reforma que está diseñada e impuesta de forma jerárquica, aunque se explique y se pretenda convencer respecto a su bondad y conveniencia. Lo cierto es que es un proyecto que los profesores no viven como suyo, aunque lleguen a aplicarlo con la mejor intención y el mayor esfuerzo.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Las explicaciones que se ofrecen, los modelos que se brindan, las normas que se reciben, el control cercano y lejano del que son objeto, les hace desconfiar de su propia capacidad para poner en marcha proyectos de valor.

c. **Envejecimiento de los profesionales frente al rejuvenecimiento de los alumnos**

Los profesores viven la profesión sometidos a unos factores de lenta e inexorable repercusión. Cada año envejecen al mismo tiempo que su nuevo grupo de alumnos se presenta con la misma edad que tenían los del curso anterior. El profesor envejece mientras los alumnos rejuvenecen. El abismo se ahonda y se ensancha obligando al profesor a tomar medidas, más o menos explícitas, de acercamiento. Algunos optan por romper todos los puentes, otros adoptan una falsa adaptación a unos modos de pensar y de hablar que no son los propios en un intento de alcanzar una imposible camaradería.

d. **Juicios atributivos culpabilizadores ante el fracaso**

Es frecuente que el profesor sea objeto de los ataques de la sociedad cuando se produce el fracaso. De la misma forma que el profesor suele hacer juicios atributivos que achacan toda la responsabilidad a los alumnos (son vagos, son torpes, están mal preparados, no están motivados, etc.), los padres y la sociedad en general tienen a culpar al profesor de todos los males de la escuela.

e. **La micropolítica de la escuela**

En las escuelas se establece una dinámica de relaciones que tiene condicionántes espaciales, temporales, funcionales, etc. nacidos del contexto. (BALL, 1989; HOYLE, 1986). Las relaciones con los alumnos y las alumnas, las relaciones entre veteranos y noveles, la comunicación entre hombres y mujeres en la organización, tienen un peculiar dinamismo.

f. **Inercias institucionales y personales**

Los Centros escolares tienen una considerable tendencia a mantener las rutinas (MORRISH, 1978). La urgencia de la acción, la dinámica organizativa, la rigidez de la institución, la presión social sobre la escuela, las abundantes prescripciones que la constriñen, etc. hacen que se practique la clausura institucional. (ETKIN, 1993).

ALGUNOS SENDEROS POR DONDE AVANZAR

Existen, creo, muchos modos de avanzar. Casi todos pasan por su dimensión colegiada y por su carácter profundo y esencial. El individualismo y la superficialidad son dos amenazas a la verdadera transformación y mejora de la cultura profesional de los docentes.

a. El profesional de la enseñanza planifica, trabaja y se perfecciona en una institución en la que comparte trabajo e ilusiones (ESCUDERO, 1994; DEAN, 1991). Es precisamente la concepción del Centro como unidad funcional de cambio la que actúa como eje aglutinador de la práctica. El paradigma de la colegialidad se está afianzando como un modo de ejercer la profesión de manera compartida, como una estrategia de perfeccionamiento y como un referente de apoyo emocional.

b. La apertura del Centro a la comunidad educativa a través de los Consejos Escolares y a la sociedad a través de la permeabilidad institucional, llevará una corriente de aire fresco al equipo de profesionales que compartirá con los agentes externos la preocupación por el debate sobre lo que ha de ser la educación y sobre cómo mejorarla en el seno de una sociedad democrática.

c. La reflexión sobre la práctica es un sendero eficaz para ir reformulando las concepciones, modificando las actitudes y reorientando las prácticas profesionales, sobre todo si esa reflexión tiene carácter colegiado (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1994) y si se centra en las cuestiones básicas y no sólo en las meramente técnicas. Una reflexión que, utilizando una metáfora de Schön (1992), solamente se plantea cómo hay que construir los barcos y no qué tipo de barcos hay que construir (y para qué), se queda en la periferia de los verdaderos problemas. Alejar el debate de los temas fundamentales es un error de graves consecuencias porque empobrece el sentido y el significado de la práctica.

d. Hay que modificar no sólo la dimensión individual y grupal del comportamiento profesional de los docentes sino las estructuras y las situaciones sociales en las que éste se desarrolla. Dejar al margen las dimensiones sociales y estructurales de la cultura es un modo de circunscribirla a unos cauces estrechos y de someterla a imperativos frecuentemente desfavorecedores.

e. La defensa de los valores públicos y el compromiso con los desfavorecidos han de marcar la práctica profesional de los docentes. No defiendo, pues, el gremialismo o el asociacionismo como un modo fundamentalmente encaminado a la defensa de los derechos adquiridos (el carácter funcionarial es, muchas veces, una lacra para el control democrático y para la autoexigencia individual y colectiva) y a la mejor articulación de la lucha encaminada a conseguir reivindicaciones profesionales. Una visión egoísta e interesada, que da la espalda a los problemas sociales y que se preocupa solamente de la mejora de las condiciones, es una traición al verdadero progreso que tiene que ver más con la ética que con la técnica.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. *Trabajo, enseñanza y discriminación sexual.* En POPKEWITZ, TH. S.: *La formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica.* Universidad de Valencia. 1988.

APPLE, M. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.* Paidós/MEC. Barcelona. 1989.

BALL, S. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Ed. Paidós/MEC. Barcelona. 1989.

BARQUÍN, J. y MELERO, M. A. *Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo.* En *Investigación en la escuela.* Nº 22. 1994.

CONTRERAS, J. *De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en la prácticas de enseñanza.* En *Revista de Educación.* Nº 282. 1987.

CONTRERAS, J. *El sentido educativo de la investigación.* En *Cuadernos de Pedagogía.* Nº 196. 1991.

DEAN, J. *Professional Development in School.* Open University Pres. Milton Keynes. Philadelphia. 1991.

HARGREAVES, A. *La enseñanza en el mundo postmoderno.* Conferencia pronunciada en la Universidad de Málaga. Noviembre. 1994.

IMBERNÓN, F. *La formación del profesorado. El reto de la reforma.* Ed. Laia. Barcelona. 1989.

IMBERNÓN, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Biblioteca de Aula. Barcelona. 1994.

ETKIN, *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada.* McGraw-Hill. Madrid. 1993.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen.* Ed. Eudema. Madrid. 1990.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La profesionalización del docente.* Ed. Escuela Española. Madrid.

HALLAK, J. *Una profesió per repensar. L'interlocutor d'un saber col-lectiu.* En El Correo de la UNESCO, 45. 1992.

HARRIS, K. *Teachers and classes.* Routledge and Keagan Paul. London. 1982.

HEARN. J. et al. *The sexuality of Organization.* Sage Publications. London. 1993.

HOYLE, E. *The politics of Scholl Management.* Hodder and Stoughton. London. 1986.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español.* En Investigación en la escuela. Nº 22. 1994.

MARTÍNEZ REINA, L. *Sexismo en las aulas.* En VARIOS: *El camino hacia una escuela coeducativa.* M.C.E.P. Morón. Sevilla. 1993.

ORTEGA, F. y VELASCO, F. *La profesión de maestro*. C.I.D.E. Madrid. 1991.

PÉREZ GÓMEZ, A. *La función profesional del docente al final del siglo. Conflicto de perspectivas*. En Escola crítica. Nº 7. 1994.

ROSALES, C. *Posibilidades de cambio en la enseñanza. Perspectiva del profesor*. Ed. Cincel. Madrid. 1992.

SANTOS GUERRA, M. A. *La erosión de la función docente*. Revista española de Pedagogía. 41. 1983.

SANTOS GUERRA, M. A. *Lo invisible de la profesión docente*. Escola crítica. Nº 4. 1993.

SANTOS GUERRA, M. A. *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona. 1994.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona. 1992.

TYAK, D. *The One Best System: A History of Americam Urban Education*. Harvard University Press.Cambridge. 1974.

PEDAGOGIUM DIDACTICA

CAPÍTULO NUEVE

DINÁMICAS DE CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE CENTRO Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Creo que se está avanzando en la superación de tres paradigmas perniciosos. Del individualismo en la práctica profesional se está avanzando hacia el paradigma de la colegialidad (SANTOS GUERRA, 1994, 1997a). Lo que importa es hacer del Centro (no tanto del aula) la unidad funcional de planificación, intervención, cambio y evaluación. Este modelo permite poner en funcionamiento actitudes y tareas enriquecedoras: coordinación, cooperación, escucha, intercambio, diálogo, etc. Se está pasando de un modelo de simplicidades a otro asentado en la complejidad. Las prácticas de la educación (y las del aprendizaje entre ellas) no son tan sencillas como se pensaba. Finalmente, se está caminando desde un planteamiento basado en certezas a otro que tiene como fundamento la incertidumbre. Todo ello hace interesantes los procesos de elaboración de Proyectos compartidos de Centro, porque son plataformas de discusión y de interrogación.

Los Centros están inmersos, por imperativo legal, en la elaboración de Proyectos. Si es lógico que los profesionales se pregunten qué hacen juntos en una actividad colegiada, ¿por qué ha tenido que ser la prescripción legal quien les ha obligado a realizar esta tarea en condiciones, plazos y formas similares? Si cada Centro es un mundo, ¿cómo pueden realizar un Proyecto guiado por las mismas pautas, en los mismos tiempos y con los mismos esquemas?

La planificación conjunta, la acción compartida y la reflexión sobre la práctica pueden dar paso a dinámicas de desarrollo profesional. Pero hay formas de hacer los Proyectos que generan reticencias, que dificultan la participación y que conducen casi inexorablemente a la burocratización del cambio.

Para entrar en el análisis de estos procesos es necesario partir de una concepción del profesional que condicionará las dinámicas pertinentes de desarrollo profesional. Dependiendo de cómo se considere al profesor se establecerán los modelos de cambio.

CONCEPCIONES DEL DOCENTE

Me referiré a dos concepciones fundamentales, a sabiendas de que se trata de una simplificación de muchas otras perspectivas o modos de concebir la función docente (KIRA, 1986; HARTNETT y NAISH, 1988; CARR y KEMMIS, 1988; GIROUX, 1990; ZEICHNER, 1990; FEIMAN MEMSER, 1990):

1. Perspectiva técnica: el profesor/a como aplicador

En esta concepción el profesor/a está considerado como un técnico y la enseñanza como una ciencia aplicada. La naturaleza de los procesos que el profesor trabaja está explorada por investigadores y expertos diferentes a los profesores/as. La filosofía de la actividad, el diagnóstico de la práctica, los principios psicológicos del aprendizaje y los criterios didácticos de intervención serán objeto de estudio de los expertos.

Será mejor profesional, aquel que lleve a la práctica, aquel que aplique de forma más correcta y precisa los principios de intervención. Para ser un buen profesional de la docencia, el profesor deberá estar atento para comprender y tener la diligencia necesaria para poner en práctica aquello que los teóricos, los investigadores y los administradores oportunamente le indiquen. Será mejor profesional aquel que capte las instrucciones necesarias para hacer un buen Proyecto de Centro y, fielmente, las ponga en práctica. Las fuentes de su actuación serán las siguientes:

- *Las prescripciones legales*:

El profesor actuará, preferentemente, a través de las minuciosas prescripciones que le facilitará la administración educativa. Aunque la teoría haga referencia reiterada y razonable a la autonomía profesional y al carácter creativo de la profesión, lo cierto es que en el término de la secuencia de intervención (de esa secuencia que separa la teoría general de la práctica concreta) van especificándose oportuna y fehacientemente disposiciones minuciosas que rigen la práctica del docente.

Las prescripciones minuciosas homogeneizan la función, parten de la desconfianza en el buen hacer de los profesionales, eliminan la autonomía y entran en contradicción con otras de carácter tan ambiguo y vaporoso que desconciertan al docente.

- *Las prescripciones técnicas*

Las prescripciones aparecen en forma de ejemplos o modelos de Proyectos de Centro, de disquetes con programas que dejan huecos para que sean rellenados por cada Centro, de videos en los que se explican las diversas partes que tiene que tener un Proyecto de Centro.

Me refiero también a los materiales curriculares que guían la práctica docente, especialmente a los libros escolares que desarrollan homogéneamente la docencia. Los mismos objetivos, idénticos contenidos, métodos y evaluación.

Los textos escolares dan seguridad a los padres y a las madres, facilitan al profesor/a su tarea no sólo porque no se ven obligados a crearlos personalmente sino porque guían su práctica de manera ortodoxa.

> *"El libro de texto es una herramienta ya pensada para que el profesor o profesora no tenga que pensar. Es una herramienta –un medio de producción cultural– separado de quienes van a utilizarlo, elaborado en un contexto externo a la práctica de sus usuarios, los profesores"* (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1991).

La utilización de textos elaborados por especialistas, publicados con primoroso cuidado por las editoriales y puestos en las manos del profesor y de los alumnos tiene unas peculiaridades que deseo subrayar:

En primer lugar genera en el profesorado, alumnado y las familias una seguridad absoluta en la ortodoxia de la práctica docente. Lo que hay que aprender está en los libros y el modo de hacerlo está planteado correctamente ya que ha sido elaborado por expertos y aprobado por la autoridad académica pertinente. Además, al ser textos que tienen una cobertura amplia y una larga duración tienen la ventaja de una seguridad añadida: "de estar equivocados, no seríamos nosotros sólos".

En segundo lugar el libro de texto lleva aparejado un fenómeno de descalificación laboral, ya que el profesor es reducido a un mero aplicador o ejecutor de la planificación que otros han hecho.

En tercer lugar, garantiza un control remoto de la educación, ya que quien sigue el texto asegura una práctica en la que se persiguen los objetivos planteados, en la que se estudian los contenidos propuestos y en la que se realizan las actividades pertinentes para la consecución de los objetivos prefijados.

En cuarto lugar se produce una separación entre el proceso de planificación y diseño y el de ejecución y evaluación del mismo, ya que los libros de texto están elaborados en ámbitos y por personas que no están en el contexto concreto de desarrollo.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

En quinto lugar, se produce una descontextualización de la práctica, ya que los ejemplos, las expresiones, las actividades y la concepción general de los textos no se pueden concebir para cada uno de ellos. Es cierto que el profesor/a podrá (y en muchos casos lo hará) adaptar a su contexto concreto la propuesta metodológica del libro de texto, pero no será lo mismo que si se realizase con materiales de construcción autónoma, tanto del profesor/a como de los alumnos/as.

En sexto lugar, se produce un proceso de recalificación, ya que el profesor/a recibe a través de los textos las asunciones ideológicas, metodológicas y organizativas de carácter oficial.

En séptimo lugar, el libro de texto, no conduce a la práctica profesional colegiada, ya que es muy fácil trabajar con él desde la soledad del enfoque personal y particularista.

Apple (1989), en su excelente obra *Maestros y textos,* hace referencia a los fenómenos de arrastre de la cultura profesional a través de los materiales didácticos:

> *"En educación somos testigos de la importancia que ha adquirido una cierta cantidad de tendencias. Entre ellas están los intentos de 1) reestructurar el trabajo de los maestros a fin de vincularlo más directamente con los resultados conductuales específicos y dirigirlo según técnicas e ideologías empresariales, y 2) especificar y controlar más de cerca las metas y los materiales curriculares para sintonizarlos con las "necesidades" industriales, militares e ideológicas de un segmento pequeño, pero relativamente poderoso, del público norteamericano. Unidas a la restauración conservadora y la permanente crisis financiera en educación, ambas tendencias producen un profundo impacto en la manera en que los maestros han hecho y hacen actualmente su trabajo, en la clase de conocimiento que se considera más importante que los estudiantes aprendan y, finalmente, en quién debería tomar las decisiones relativas a estos problemas".*

También Henry Giroux (1990) critica la racionalidad técnica o instrumental articulada sobre la producción y el uso de materiales oficiales:

> *"Las racionalidades técnica e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y aplicación de la instrucción de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar. Esto se pone en evidencia sobre todo en lo que se ha dado en llamar materiales curriculares a prueba de profesor"*

No quiero añadir ninguna consideración respecto al oligopolio que constituye el mundo editorial de los libros de texto, pero es evidente que el negocio que se genera con la producción, difusión y venta masiva de libros escolares merece un estudio riguroso y una postura comprometida.

• *Las teorías pedagógicas*

Las teorías generales sobre el aprendizaje, sobre la educación, sobre la motivación, etc., descontextualizadas de las prácticas en las que se ven inmersos los docentes, no facilitan la formación de profesionales reflexivos.

Las teorías sobre la educación no son aplicables de forma automática e indiscriminada a los contextos escolares concretos. Porque cada aula, cada Centro y cada experiencia son particulares, dinámicos, irrepetibles, impredecibles, complejos y están transidos de valores y llenos de dilemas.

La profesionalización del docente no se produce imbuyéndole de teorías, sean éstas transmitidas a través de los preámbulos de las reformas (frecuentemente convertidos en tratados de psicopedagogía), de la formación en clases en que se imparten contenidos formalizados puramente teóricos, en cursos de perfeccionamiento desconectados de la práctica y en lecturas que solamente podrán inspirar la acción profesional si se lanzan puentes de reflexión sólidos y transitables.

Las teorías generales tienen difícil encarnación en la concreción de cada aula. Todos los profesores han vivido experiencias muy diversas en dos cursos aparentemente homogéneos del mismo Centro, en el mismo año, en la misma asignatura...

• *Las técnicas operativas*

Me refiero al repertorio de consignas y de métodos para guiar la acción. En ocasiones son los profesores los que demandan este tipo de sugerencias y de estrategias de formación para mejorar la acción profesional. Ahora bien, es dudoso que una colección de procedimientos y de principios de intervención resulten eficaces en cada caso y en cada momento. Por otra parte, si la oferta y la demanda se plantean desde instancias diferentes, el profesor/a se verá permanentemente abocado a buscar al especialista para que le satisfaga las necesidades de actuación. Él se verá constreñido al papel de demandante, escucha y ejecutor de las sugerencias técnicas.

Un modo de convertir al profesor en un profesional heterónomo es facilitarle las técnicas que precisa para salir del paso, controlar el orden, impartir los conocimientos o realizar las pruebas de evaluación.

PEDAGOGIUM DIDACTICA

La obra de Giroux (1990) es relevante al respecto. Su concepción del profesor como un intelectual es ajustada y enriquecedora.

> *"En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje de cómo enseñar, con qué libros hacerlo o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos"*

2. Perspectiva práctica: el profesor como investigador

Frente a la perspectiva que considera al profesor como un ejecutor de las prescripciones y un aplicador de las teorías que otros elaboran, se encuentra la perspectiva práctica que concibe al profesor como un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica.

Esta concepción, que parte de la concepción de la práctica docente como de un proceso cargado de complejidad empírica y moral (HARTNETT y NAISH, 1988) exige una formación, una contextualización y un desarrollo profesional que trascienda la concepción tecnicista e instrumental de la profesión. Dicen los autores citados:

> *"Dos características esenciales de los problemas educativos son su complejidad empírica y moral. Su complejidad moral se deriva de forma directa del hecho de que los problemas sobre lo que es educativamente valioso son de índole moral y plantean en contextos en los que hay, o justificadamente podría haber, muchas opiniones divergentes respecto a la naturaleza de la educación y sus objetivos y metas (...) La complejidad empírica de los problemas educativos puede reducirse a una serie de factores. En primer lugar, existen en las ciencias sociales dificultades intelectuales generales respecto a los tipos de explicaciones que pueden darse al comportamiento humano. Estas dificultades pueden verse no sólo en las ciencias sociales mismas, sino también en la metodología y la filosofía en esta área. En segundo lugar, el investigador en ciencias sociales, se enfrenta a dificultades insuperables dada la enorme cantidad de variables a las que da lugar su especialidad..."*

Si tenemos en cuenta que la práctica de los docentes es siempre cambiante, que está contextualizada en una institución irrepetible, que el caso único no está en los libros, que todo lo que sucede en una escuela está impregnado de significados..., entenderemos que no es posible realizar un cambio significativo a través de prescripciones genéricas sino a través de la comprensión de lo que está sucediendo en la escuela.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

UNA SECUENCIA DESPROFESIONALIZADORA

La secuencia que la reforma lleva consigo al poner en marcha la elaboración de Proyectos de Centro respecto a la transformación de la realidad es, a mi juicio, la siguiente:

a. El poder tomar las decisiones

Aunque al poder le aconsejen el cambio los diagnósticos de la realidad o el clamor mismo de los usuarios y de los profesionales de los servicios, lo cierto es que elegie el momento de la decisión y toma la determinación de poner en marcha una reforma cuando le parece pertinente y oportuno.

Es decir, que el hecho, momento y el modo del cambio está decidido en la cúpula del poder. Si lo desea abrirá un debate con los profesionales y los usuarios de los servicios e, incluso, con la sociedad en general. En última instancia, la decisión tiene carácter jerárquico y descendente. A los profesores/as se les exige, en un determinado momento, poner en funcionamiento los dispositivos del cambio. Aunque no quieran, aunque no sepan, aunque crean que no pueden.

Digo esto porque es necesario comprender qué sucede en las escuelas, qué pasa con los profesores, qué actitudes tienen respecto al cambio mismo y, por qué no decirlo, respecto al poder que se lo impone (en realidad no se lo propone, se lo exige).

En el caso que nos ocupa, la decisión es radicalmente jerárquica: Hay que hacer un proyecto de Centro en unas fechas determinadas. Proyecto que ha de ser debidamente aprobado en Consejo Escolar y, posteriormente, sometido a la consideración de la autoridad competente.

b. Los expertos formulan las conceptualizaciones

Decidido el cambio, se hace necesario formular aquellas propuestas asentándolas en teorías. Los especialistas realizan por encargo dichas formulaciones sobre la sociología de la educación, la psicología del aprendizaje, la intervención didáctica, la dinámica de las organizaciones, etc.

Estos cuerpos teóricos forman, a veces, los preámbulos de las leyes que se convierten así, como decíamos anteriormente, en tratados de psicopedagogía que los profesionales podrían o bien conocer o bien leer en sus fuentes.

Los teóricos comienzan a elaborar libros y documentos en los que explican cómo es y cómo se elabora un PCC, un PEC, un PGC, un POC, etc. Explican también qué diferencias existen entre ellos.

c. **Los asesores realizan explicaciones**

Como no siempre se cree que los profesionales estarán al tanto de lo dispuesto y de su fundamentación teórica, se crea o se emplea una red de asesores y de formadores que explican a los profesores/as la esencia, el contenido o los entresijos metodológicos de la reforma.

Estos cuerpos intermedios no tienen claro a qué parte del cuerpo administrativo pertenecen. Si son una extensión de la administración que llega a los profesores para explicar la ortodoxia de lo que se debe entender y de lo que se pretender hacer o si son representantes de los profesores/as que defienden los intereses y manifiestan las necesidades (formativas y organizativas) de sus representados. No lo saben ellos mismos. Pero tampoco está claro qué piensan de su papel institucional los profesores/as o los administradores/as.

Lo más frecuente, por lo que he podido observar es que la administración y el profesorado consideren a los asesores/as como una extensión de la administración que impone la reforma aunque ellos tiendan a sentirse estratégica y vivencialmente como profesionales que se acercan a los compañeros para ayudarles en la tarea de comprensión y de desarrollo de la reforma educativa. Otros, por supuesto, renuncian a la crítica, defienden la ortodoxia y se convierten en halagadores del poder y el brazo armado de éste ante el profesorado.

De cualquier manera resulta casi patética la figura de un asesor/a que debe realizar sus funciones con quienes no desean recibirlas y más patética aún la figura de quien es reclamado para realizar unas funciones que, mal entendidas, constituyen una usurpación de la autonomía del profesor/a.

Lo cierto es que se organizan cursos para explicar a los profesionales cómo se concibe y se redacta un buen Proyecto de Centro. Después de confeccionarlo se dirigen a los asesores para preguntarles: ¿Está bien así? ¿Era esto lo que se pretendía?

d. **Los profesores/as realizan las aplicaciones**

El papel que se le encomienda al profesor es, pues, el de un simple aplicador de las decisiones, de las conceptualizaciones, de las explicaciones. Si es inteligente, comprenderá; si es bueno, querrá; si es diligente, podrá.

Lo que sucede es que la realidad no es tan simple, ni el proceso tan esquemático. Algunos profesionales no quieren entrar en el juego. Sencillamente porque no se han sentido apoyados cuando han querido transformar por otros medios la escuela. Otros, no entienden con claridad las propuestas de cambio. Algunos no están dispuestos a poner en la causa muchos esfuerzos por considerar que no saldrán beneficiados por ello. Otros, en definitiva, encontrarán dificultades reales de materialización de las propuestas de cambio: ¿Cuándo dialogan con todos los compañeros? ¿Cómo se ponen de acuerdo con ellos? ¿Qué se puede cambiar de lo que se hacía? ¿Qué medios hay para hacerlo?

En el mejor de los casos, en el caso de que el profesor/a quiera, sepa y pueda, se ha convertido en un ejecutor de las decisiones que se han tomado en un lugar exterior a la escuela, de unas conceptualizaciones que han formulado los teóricos e investigadores de la academia y de unas explicaciones que le han dado los que han dejado las aulas.

Resulta difícil aceptar que este sea un modelo eficaz para los cambios en profundidad. Me remito al excelente trabajo de Michel Crozier (1984) significativamente titulado *On ne change pas la société par décret.* En la introducción a la citada obra se dice:

> *"Las reformas administrativas fracasan casi siempre porque responden a estrategias tecnocráticas elaboradas en función de objetivos prestablecidos, es decir, porque ignoran que en materia de desarrollo humano los condicionamientos existentes y los recursos disponibles prevalecen siempre sobre los fines. Tras el diagnóstico de los males, el tecnócrata piensa siempre en reformas .... Pero ignora que las reformas sólo tienen valor como instrumentos de una estrategia de cambio, y nunca valor en sí mismas"*

El protagonismo que pocos discutirán en teoría al profesorado a la hora de llevar a cabo una reforma educativa, es puesto en tela de juicio cuando se diseña, se planifica y se desarrolla el cambio. Si se analiza la realidad (y no sólo las declaraciones políticas y los discursos pedagógicos) se podrá entender lo que digo. Es más, cuando se discute el papel del profesorado casi siempre se hace sobre las referencias, reales unas veces, supuestas otras, a sus fracasos.

> *"Durante la mayor parte del siglo XX, académicos y políticos se han ocupado con energía en la discusión sobre la educación del profesorado a través del estudio de lo que han sido sus fracasos, más que a través del estudio de los que han sido sus aciertos"* (MATTINGLY, 1990).

CAMINOS Y ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

Una forma jerarquizante y dogmática de entender y desarrollar la reforma no conduce, como hemos visto, a la mejora profesional. Lo que provoca, más bien, es la atrofia o la distorsión de la misma. De ahí que propongamos aquí al-

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

gunas formas distintas de conseguir un mayor y mejor desarrollo profesional del docente. Digo distintas aunque algunas podrían y deberían ser simultáneas con las que emplea el proceso de reforma estructural emprendido desde el poder.

1. Reflexión compartida sobre la práctica

La reflexión crítica sobre la práctica profesional incluye la preocupación por comprender los entramados políticos, sociológicos y psicopedagógicos de la reforma. La conciencia crítica ha de obliga a los profesionales a reflexionar colegiadamente sobre las condiciones en que se da el proceso educativo, sobre las estrategias de cambio que se implantan y sobre las dificultades y los obstáculos que se arraigan en las costumbres inveteradas. Dice Popkewitz (1990):

> *"El estudio de la educación debe estar imbuido de una conciencia crítica que nos permita comprender cómo las tradiciones y costumbres en vigor limitan la búsqueda de nuevas posibilidades"*

Olson (1985) plantea dos tendencias en las que concentrar los esfuerzos innovadores, sin privar al profesor de su autonomía, de su capacidad para decidir su propia acción. Uno sería ayudar a los profesores/as a que comprendan su propio pensamiento. El otro, a través de materiales curriculares que lleven al profesor a reflexionar de modo crítico sobre su propia práctica.

La propuesta de Stenhouse (1984) de convertir el curriculum en un lugar de experimentación permite al profesor contrastar sus propias ideas sobre la práctica con las que el curriculum expresa.

El conocimiento práctico generado por la reflexión sobre la acción y por la deliberación sobre la misma, genera y propicia el desarrollo de los profesionales de la educación.

> *"Las palabras desarrollo profesional pueden utilizarse para aludir al desarrollo del grupo profesional en su conjunto. Y yo afirmaría que, cuando los profesionales autónomos mejoran continuamente su conocimiento práctico por medio de la deliberación y los debates con sus iguales, no sólo se desarrollan a sí mismos, sino que además ayudan a desarrollar la tradición profesional, las existencias comunes de conocimiento mutuo tácito"* (ELLIOTT, 1983).

En otro lugar (SANTOS GUERRA, 1990a) he defendido la tesis de que el desarrollo curricular es el marco por excelencia para la formación del profesorado.

El conocimiento profesional se adquiere a través de la experiencia, de la práctica reflexiva.

> *"El conocimiento profesional se genera a través de la experiencia, las teorías se traducen en pensamiento práctico que analiza la situación en el aula y formula modos peculiares de hacer. Supone un caudal de ideas que se adquieren en la vida diaria o en el ejercicio de la ocupación profesional, supone habilidad, pericia, sentido de la oportunidad, del cómo y cuándo. Se podría afirmar que es un saber hacer en el manejo de la situación cotidiana de la clase"* (MINGORANCE DÍAZ, 1991).

Es en la dialéctica de la práctica y de la teoría donde puede articularse el debate sobre la profesionalización. Así nos lo recuerda Martínez Bonafé (1989) en las primeras páginas de su obra sobre renovación pedagógica y emancipación profesional de los docentes: "Situar el análisis de la profesionaalidad docente implica situarnos ante las relaciones entre el conocimiento y la acción en la práctica profesional del profesor"

No es admisible establecer una línea en el discurso teórico de la reforma y en las directrices que han de guiar la práctica que luego resulte inviable dadas las condiciones de trabajo del profesional. Hacer investigación sobre la práctica exige un tiempo que no ha de ser detraído de la vida privada o del ocio del docente. Se trata de un tiempo que tiene carácter profesional, no de un tiempo del que sólo disponen los aficionados. Si al profesor/a se le pone en la tesitura de hacer este tipo de investigación, si se abre en él mediante el discurso y la prescripción una actitud favorable a la indagación y a la experimentación, habrá que darle respuestas a las preguntas que inevitablemente se formulará: ¿Cuándo hago estas cosas? ¿Con quién puedo ponerlas en marcha? ¿Por qué motivos tengo que poner manos a la obra?...

Recientemente se ha publicado un manifiesto (Varios, 1992) que hemos firmado algunos profesores en el que se reclama un tiempo, unas condiciones y un reconocimiento para los profesores/as que realizan investigación en las aulas. Estoy parcialmente de acuerdo con el texto, porque creo que ese tiempo, esas condiciones y ese reconocimiento han de ser recabados para todos los profesionales,. No en vano se reclama para todos ellos, e incluso se exige, la condición de investigadores.

Las tareas de reflexión multiplican su eficacia si son compartidas (SANTOS GUERRA, 1997b) y generan plataformas de discusión y debate y estructuras de comunicación y de gestión del quehacer profesional, no movido por intereses gremiales sino por las necesidades de los ciudadanos, especialmente por las de aquellos que ni siquiera han podido liberar la voz para exigir sus derechos más fundamentales.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

2. Desarrollo de la autonomía profesional

El discurso de la reforma es altamente contradictorio. Por una parte se plantea desde la visión del profesor como un profesional autónomo y competente y por otro desde la prescripción minuciosa que lo convierte en un mero aplicador.

> *"Desde el punto de vista de la pertenencia a una profesión organizada, la enseñanza no es ya un oficio como otros. Funcionarios la mayoría, sometidos a jerarquías y a reglamentos administrativos, controlados por un inspector que los juzga sobre la base de los programas y de memoranda en donde los mandatos son bien precisos, los enseñantes se encuentran, a pesar de la seguridad del empleo, inseguros e infantilizados"* (FERRY, 1991).

Sin autonomía no puede haber responsabilidad. Y es discutible que el profesor disponga de ella en cuestiones nucleares referidas a las decisiones sobre objetivos, contenidos, evaluaciones, comportamientos....

> *"No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión. Para ser responsables, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo; poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder"* (RANJARD, 1988).

No hablamos de una responsabilidad fingida, ni engañosa, ni relativa a cuestiones irrelevantes. La autonomía de la que hablamos encierra un poder de decisión significativo y relevante. No existe en muchas ocasiones en la enseñanza. Pocas profesiones tienen un nivel de prescripciones tan minucioso, a pesar de que se anuncie que la pretensión de la tarea educativa consiste en la liberación de los educandos.

La heteronomía del profesor proviene de las prescripciones, de las presiones sociales, de las rutinas institucionales, de las exigencias de los mismos usuarios, más atentos muchas veces a la consecución de logros que a la calidad de las actividades que se realizan. Cuando la naturaleza de la tarea pone en entredicho o, aunque sólo sea, carga de ambigüedad los resultados finales (las calificaciones) los alumnos/as demandan una mayor seguridad aún a costa del empobrecimiento educativo de las actividades.

Las exigencias que se han formulado al profesor no sólo han tenido un carácter técnico sino que han estado impregnadas de tintes morales y han afectado a su conducta pública:

> *"Mientras la conducta pública de un profesor es objeto de una vigilancia cultural continuada y efectiva, su conducta en el aula es relativamente inmune a los procesos de control que se generan dentro o fuera de la estructura y la forma de operar formales de la escuela"* (WARREN, 1975).

En los Centros privados la autonomía, frecuentemente amenazada incluso en la continuidad del puesto de trabajo, afecta a cuestiones tan básicas como la sumisión ideológica o confesional, el sometimiento de la opinión o el acatamiento de normas que nada tienen que ver con la profesionalidad.

La responsabilidad tiene estrechas vinculaciones con la conciencia profesional. En la conciencia profesional hay que distinguir un nivel puramente psicológico que consiste en la interiorización de la exigencia del trabajo bien hecho. Y un nivel social que conlleva la responsabilidad ante las consecuencias de la forma de realizar el trabajo.

El profesorado evalúa a los alumnos, pero no los resultados de su propio trabajo. Los exámenes no evalúan la actividad de los profesores sino la de los alumnos. Un profesor puede suspender año tras año, a un elevado porcentaje de sus alumnos mientras en el curso paralelo un compañero solamente suspende a una mínima parte de los estudiantes.

> *"A los profesores no se les paga para que los alumnos aprendan. Se les paga para que den tantas horas de clase por semana y, si las dan, se les paga, hayan o no aprendido los alumnos De todas formas, con las estructuras actuales, tengan buena o mala conciencia, no pueden hacer otra cosa. El discurso actual en el mundo de la enseñanza, incluyendo al empleador pagador es el siguiente: No importa que los alumnos hayan aprendido con tal de que los profesores hayan enseñado. Es el discurso de la conciencia profesional. El discurso de la responsabilidad sería éste: No importa que los profesores hayan enseñado con tal de que los alumnos hayan aprendido".*

Es preciso instalar en la práctica de los profesionales mecanismos de evaluación para que la actividad se encamine hacia los intereses de los ciudadanos, para que se canalice la competencia hacia el servicio de los valores. Evaluación que tiene mucho que ver con la accountability o responsabilización social, pero que también está referida a la autoevaluación institucional. Es el modo de conseguir la mejora de los servicios destinados a los ciudadanos. Como apunta Ranjad en el trabajo al que nos hemos referido anteriormente: "Poder absoluto e irresponsabilidad son las condiciones ideales para la resistencia frente al cambio"

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

3. Condiciones organizativas facilitadoras

La mejora de la calidad de la enseñanza y de la profesionalización de los docentes, exige unas condiciones organizativas que hagan viable al menos y si es posible fácil la transformación y la mejora de la racionalidad y de la justicia de la práctica educativa. Si no se modifican los contextos organizativos de la educación será difícil que se produzcan en ellos mejoras significativas (SANTOS GUERRA, 1989). La organización actúa entonces como una cadena que aherroja los pies de los profesionales.

Estas condiciones organizativas comienzan por exigir la formación de plantillas coherentes, cohesionadas y mínimamente estables, aglutinadas en torno a proyectos y no sólo a intereses particulares.

Tienen que ver con la configuración, estructuración y utilización de los espacios. La vida escolar se sitúa en un contexto organizativo que condiciona, a través del curriculum oculto y de las posibilidades de empleo, la acción educativa. Popkewitz dice de forma casi estremecedora: "Los profesores son personas encantadoras que trabajan en lugares horribles".

Las condiciones organizativas que defiendo subrayan la importancia del Centro como unidad de diseño, planificación, intervención y evaluación educativa. (SANTOS GUERRA, 1990b). Desde esa dimensión colegiada se potencia el diálogo y la participación, se enriquece la comprensión y se hace más efectivo y enriquecedor el cambio.

4. Formación permanente eficaz

Después de realizar una interesante anatomía de una desprofesionalización docente (hábitos no profesionales, autopercepción negativa, refuerzo institucional negativo, baja adscripción sociológica...) , Fernández Pérez (1988) propone la institucionalización de la formación permanente del profesorado como un excelente medio profesionalizador.

Ahora bien, es preciso analizar la naturaleza de la formación para que resulte eficaz para el cambio y la mejora de las escuelas. Si la formación no revierte en la mejora de la práctica se convierte en un pasatiempo que, cuando es caro, deja de ser ético.

Mi propuesta para realizar una formación permanente que tenga carácter profesionalizador pasa por la investigación de los profesionales sobre su propia práctica. Es una investigación que está unida inextricablemente con la formación y con la innovación. De este modo defino ya la innovación que considero más efectiva: la que proviene de la investigación de los profesionales y que produce perfeccionamiento.

La formación más eficaz, la que tiene repercusión en la mejora de práctica profesional, no se produce, a mi juicio, a través de la impartición de cursos, de la elaboración de prescripciones y de la implantación hegemónica de reformas escolares.

> *"Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa"*

El debate que hoy tiene lugar en nuestra sociedad acerca de la reforma educativa permite a los profesores avivar la crítica respecto a las estrategias de cambio y reactivar la autocrítica sobre el ejercicio profesional. También es una excelente ocasión para trabajar colectivamente y para organizarse con el fin de conseguir mejores condiciones para el ejercicio de su práctica profesional.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona. 1989.

BERLACK, A. y BERLACK, H. *Dilemmas of Schooling*. Methuen. London. 1981.

CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la acción en la formación del profesorado*. Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1988.

CLARK, M. y PETERSON, L. *Procesos de pensamiento de los docentes*. En WITTROCK, M.C.: *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Paidós Educador. Barcelona. 1990.

CONTRERAS DOMINGO, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Ed. Akal. Madrid. 1990.

COMMON, D.L. *Power: The Missing Concept in de Dominant Model of School Change*. En *Theory Into Practice*. Vol. 22. Nº 3. 1983.

CROZIER, M. *No se cambia la sociedad por decreto*. INAP. Alcalá de Henares. Madrid. 1984.

DENSMORE, K. *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente*. En POPKEWITZ, T.S. (1990): *Formación de profesorado. Tradición.Teoría. Práctica. Educació*. Universitat de Valencia. 1990.

DOYLE, W. y PONDER, G. A. *The practicality Ethic in Teacher Decision-Making*. En Interchange. Vol. 8. Nº 3. 1977-1978.

ELLIOTT, J. *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*. En GALTON, M. y MOON, B. (Ed.) (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1983.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Ed. Morata. Madrid. 1990.

ELLIOTT, J. *Actuación profesional y formación del profesorado*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 191. 1991.

EISNER, E. *Learning and Teaching the ways of Knowing*. University of Chicago Press. Chicago. 1985.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen*. Ed. Eudema. Madrid. 1990.

FERNÁNDEZ PEREZ, M. *La profesionalización del docente*. Ed. Escuela Española, Madrid. 1988.

FEIMEM MENSER, S. *Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives*. En HOUSTON: *Handbook of research on teacher education*. McMillan. New York. 1990.

FERRY, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidós Educador. Barcelona. 1991.

GARCIA GARCIA, E. *Condición social y feminización del profesorado de Educación Básica*. En Revista de Educación. Nº 285. 1988.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós/MEC. Baercelona. 1990.

GRIFFIN, G. *Critical Teacher Education*. En HOFFMAN, J. Y EDWARDS, S. (Eds.): *Reality and Reforms in Clinical Teacher Education*. Austin. The Research and Development Center for Teacher Education. Texas. 1982.

HARTNETT, A. y NAISH, M. *¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988.

KIRK, D. *Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy*. En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 2. Nº 2. 1986.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Educació. Universitat de Valencia. 1989.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *El cambio profesional mediante los materiales*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 189. 1991.

MATTINGLY, P. H. *Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado*. En POPKEWITZ, TH. S. (Ed.): *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Educació*. Universitat de Valencia. 1990.

MINGORANCE DIAZ, P. *Metáfora y pensamiento profesional*. Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla. 1991.

OLSON, J. K. *Changing Our Ideas about Change*, En *Canadian Journal of Education*. Vol. 10. Nº 3. 1985.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. *La profesión de maestro*. CIDE. Madrid. 1991.

PÉREZ GÓMEZ, A. *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid. 1992.

POPKEWITZ, TH. S. *Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988.

POPKEWITZ, TH. S. *Profesionalización y formación del profesorado*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº184. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A. *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. EAC. Universidad de Málaga. 1989.

SANTOS GUERRA, M. A. *Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado*. En *Investigación en la escuela*. Nº 10. 1990a.

SANTOS GUERRA, M. A. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal. Madrid. 1990b.

SANTOS GUERRA, M. A. *Entre bastidsores. El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Ajibe. Archidona. 1994.

SANTOS GUERRA, M. A. *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Ed. Aljibe. Archidona.

SANTOS GUERRA, M. A. *El crisol de la participación. Investigación etnográfica sobre Consejos Esolares de Crentro*. Ed. Escuela Española. Madrid. 1997b.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Temple Smith. London. 1983.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.1992.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. Madrid. 1984.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Ed Morata. Madrid. 1987.

TENORTH, H. E. *Profesiones y profesionalización. Un nuevo marco de referencia para el análisis histórico del enseñanate y sus organizaciones*. En Revista de Educación. Nº 285. 1988.

VARIOS. *Investigación educativa y apertura curricular*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 205. 1992.

WARREN, R. *The classroom as a sanctuary for Teachers: Disccontinuities in social control*. En Americam Anthropologist, 1-3. 1975.

YINGER. *Examining thought in action: a theretical an Methodological critique of research on interactive teaching. Teaching and Teacher Education*. Vol. 2. Nº 3.

ZEICHNER, K. *Traditions of Reform in U.S. Teacher Education*. En *Journal of Teacher Education*. 1990.

PEDAGOGIUM. DIDÁCTICA

CAPÍTULO DIEZ

PROFESORES Y PROFESORAS PARA EL CAMBIO: RETOS Y ESPERANZAS

Profesores para el cambio es una expresión ambigua. Como lo es el concepto de cambio que pretende centrar las reflexiones que siguen. ¿Puede identificarse cambio con mejora? ¿Mejora en qué sentido y para quién? Digo que profesores para el cambio es una expresión ambigua porque no se precisa en ella si se trata sólo de adaptarse al cambio o de provocarlo en una determinada dirección y sentido. Y porque tampoco se define de qué tipo de cambio se trata y cuál es su contenido más profundo. Las escuelas pueden ser transmisoras de las pautas culturales (socializan), pero también pueden poner en tela de juicio unas formas de entender la cultura (educan) y, a partir de esa crítica, tratar de transformarlas. Yo me inclino por la segunda, aunque la mayoría de los estudios (ESTEVE y otros, 1995) hace referencia a las exigencias que impone el cambio inexorable de la sociedad.

Se están formando ya en las aulas quienes van a ser profesionales de la educación en el siglo XXI. Los cambios acelerados tanto en el conocimiento como en las formas de vida exigen a los docentes una poderosa capacidad de anticipación y una flexibilidad psicológica excepcional. Parodiando a Peters (1995) podría decirse que solamente hay dos clases de profesores/as: los rápidos y los muertos. No se aprende a ser profesor/a de una vez por todas, de una vez para siempre. Desde la rigidez mental y actitudinal es imposible hacer frente a los retos que impone un cambio casi vertiginoso de la sociedad. Por eso es tan preocupante la tendencia de los profesionales y de las instituciones educativas hacia la rutina y la esclerotización. La clausura institucional y personal nos ponen en peligro de ceguera y de inutilidad.

Existe un cambio acelerado, claramente observable en sus dimensiones técnicas. Cambio que no siempre puede calificarse de mejora (FAUVET y BÜHLER, 1993). Desde el punto de vista técnico, por ejemplo, el tiempo transcurrido desde que el ser humano era un simple caminante hasta la aparición de la bicicleta fue proporcionalmente muy superior al que se necesitó para descubrir el co-

PEDAGOGIUM DIDACTICA

che y este tiempo fue mucho mayor que el necesario para subirse a un avión y éste mucho menor que el que transcurrió hasta que se inventó un satélite que permitiese llegar a otros planetas. El cambio es, pues, progresivamente acelerado, casi vertiginoso. Lo que se aprende en las aulas no será probablemente válido cuando se salga de ellas.

La escuela cambia también con la sociedad. O, al menos, debería hacerlo. Es más, lo deseable sería que se anticipase a la evolución de la historia ya que debería potenciar sus funciones formadoras respecto al futuro frente a las que la convierten en una institución meramente transmisora de conocimientos obsoletos y de herencias culturales perversas.

La función del profesor/a no puede ser rígida, inamovible. Ha de ser, más bien, una función cambiante, porque cambiantes son los tiempos, las necesidades, las estructuras y las personas.

El profesor/a se socializa a través de su modo de ser alumno/a actualmente. Y a través de la forma en que sus profesores/as actúan. El aprendiz asimila el saber, el saber estar, el saber ser y el saber hacer, a través del proceso de ósmosis con quienes le pretenden enseñar sólo con palabras y con libros. La mimesis acrítica lleva a la reproducción de los esquemas.

El problema sustancial es conocer cuál ha de ser el papel que deben desempeñar los educadores y las escuelas en el próximo siglo. Para ello es preciso hacer algunas reflexiones sobre la naturaleza de esas funciones y sobre las causas que las originan.

La sociedad cambia (FULLAN, 1994; HARGREAVES, 1994). La complejidad tecnológica aumenta, la capacidad de transformación se acelera, aparece la mundialización o globalización frente al parroquianismo, se desarrolla la simulación y la realidad virtual, aparece la crisis moral y de identidad (en relación a los valores a los que estábamos habituados), se potencia el individualismo, la economía se hace omnipresente como mecanismo regulador, cobra vigor la interculturalidad al romperse muchas barreras, etc. Todos estos cambios exigen la formación de individuos que se socialicen y se eduquen en la escuela para una sociedad nueva (PÉREZ GÓMEZ, 1992, 1993).

No se puede pensar en una transformación de la formación de los profesores sin plantear los cambios sociales y las exigencias que la nueva sociedad plantea a los ciudadanos (LISTON y ZEICHNER, 1993). La enseñanza debe plantearse (tanto la de los aprendices de profesores como la de los alumnos) bajo la dinámica de la reconstrucción social.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

PECULIARIDADES DE LA ESCUELA FUTURA

No es posible estudiar en tan breve espacio las características de la institución escolar y el papel que desempeña y que previsiblemente seguirá desempeñando dentro de la sociedad. Algunos autores han realizado interesantes estudios al respecto (BAUDELOT y ESTABLET, 1975; BOWLES y GINTIS,1981; BORDIEU y PASSERON, 1977; LERENA, 1980, 1983; FERNÁNDEZ ENGUITA,1990, 1992). Solamente plantearé aquí algunas sugerencias al respecto.

Los profesionales también verán modificadas las expectativas sociales sobre ellos y la consideración de la que son objeto. Verán transformadas las exigencias profesionales y las demandas sociales.

Lo importante es que las instituciones educativas desarrollen procesos tendentes a captar los signos transformadores que permitan estrategias de formación anticipatorias. Observación atenta de la realidad, apertura a influjos externos, aceptación de la crítica expresada por los destinatarios de la acción, reflexión rigurosa persistente, etc. Esos mecanismos, instalados en la cotidianidad, las harán sensibles al cambio.

Esteve y otros (1995) plantean doce elementos de cambio en el sistema escolar. Cabe destacar, entre ellos, el aumento de las exigencias sobre el profesor, el desarrollo de fuentes de información alternativas, la ruptura del consenso social sobre educación, el aumento de las contradicciones en el ejercicio docente, los cambios en las relaciones entre profesor y alumno y la fragmentación del trabajo del profesor.

Quiero plantear a continuación algunos de los cambios que, a mi juicio, van a condicionar el desarrollo del trabajo del profesor en las escuelas.

1. La escuela tendrá aulas en muchos lugares de la sociedad

La tarea del profesor/a no se circunscribirá a las aulas que se encuentran dentro de sus muros. La acción educativa exige cada vez más la presencia de especialistas de la educación en ámbitos que hoy consideramos extraescolares (SANTOS GUERRA, 1992).

La acción educativa rompe las paredes de la escuela y de los sistemas reglados de enseñanza.

a. No hay límites de edad para asumir procesos de formación. La malhadada raíz etimológica de la palabra pedagogía (pais, paidós=niño) hacía pensar en los niños/as como únicos sujetos de educación. Y, por otra parte, hacía concebir el proceso de formación (ago=guiar) como la aplicación de una fuerza conductora, más que liberadora.

La apertura a otros destinatarios de la acción educativa exigen del profesional una formación y el dominio de unas estrategias nuevas (USHER y BRYANT, 1992).

b. Los campos de la formación son cada vez más amplios. Afectan a más ámbitos de la sociedad y a más facetas de la persona. Se insiste hoy día en la necesidad de superar la focalización exclusiva en los procesos de transmisión de conocimientos.

c. Los ámbitos en los que se sitúa el proceso de enseñanza/aprendizaje no esta sólo en las escuelas sino en todas las parcelas de la sociedad: cárceles, hospitales, pueblos y ciudades, tiempo de ocio, calles...

d. La educación no formal tendrá un valor mucho más relevante que el que ahora se le encomienda desde las prescripciones curriculares (TRILLA, 1985, 1986;YOUNIS, 1993).

Nuevos campos de actuación, nuevas facetas sobre las que centrar explícitamente la atención educativa, nuevas formas y estrategias de intervención, nuevas fases evolutivas del ser humano que se convierten en el objetivo de la formación. Todo ello amplía y modifica los modelos y estrategias de la formación.

2. La escuela tiene y tendrá poderosos competidores que antes no existían

La televisión, por ejemplo, ofrece a los espectadores una abundante información. Se trata de un conocimiento poco elaborado, acientífico, fragmentario y frecuentemente seleccionado mediante criterios poco fiables desde el punto de vista de la formación y de la ética.

El profesor de geografía compite con los programas televisivos que informan de los cambios últimos en los mapas, del movimiento de fronteras y de la aparición de nuevas naciones. A través de programas informativos el espectador conoce un acuerdo monetario que transforma el viejo panorama comercial o un tratado que explica las nuevas posibilidades de circulación de los ciudadanos por los senderos del mundo. Si la transmisión se realiza en directo, tanto el profesor/a como el alumno/a se están informando simultáneamente. Si el profesor/a no es un espectador/a en ese momento, será el alumno/a quien podrá informarle de la nueva situación.

Es una anécdota, pero está cargada de connotaciones importantes para la escuela. Porque ahora la tarea no consistirá tanto en darle esa información cuanto en ofrecerle instrumentos de análisis y de interpretación para comprender ese caudal, frecuentemente inmenso, de datos. La nueva situación, exige un cambio de funciones de la institución escolar.

El profesor/a de inglés encuentra un competidor en el programa Follow me. En él aparecen ejemplos más creíbles, pronunciación más correcta y giros más idiosincrásicos. La metodología y el tratamiento didáctico del programa puede incluso tener más atractivo e interés que la simple repetición de palabras efectuada en una clase aburrida. Este hecho tiene que ver, entre otras cosas, con la exclusiva autoridad del profesor de otras épocas, ya que entonces era la única fuente de información.

El mundo de los ordenadores ofrece una información rápida y atractiva que las escuelas brindan de forma más lenta y aburrida. No digamos lo que supone para el alumno/a la posibilidad de trasladarse al país de origen y aprender a hablar el idioma en situaciones reales frente a la transmisión de conocimientos de la clase de lengua extranjera.

Respecto a los valores, muchas influencias externas a la escuela lanzan mensajes persuasivos que tienen una gran capacidad de influencia.

3. Los competidores de la escuela tendrán códigos frecuentemente opuestos a los que en ella se utilizan

Los ejes de valores que articulan los comportamientos instalados en la sociedad no coinciden con los que la escuela considera, al menos oficialmente, válidos. La persona que se vislumbra en el horizonte como el arquetipo al que se ha de tender tiene los siguientes rasgos: *varón, rico, sano, blanco, occidental, competitivo, políglota, agresivo, hedonista, técnico, apolítico, individualista, independiente.*

Este es el prototipo de triunfador. La escuela tiene un esquema de valores que no coincide plenamente con éste. Es más, que se le opone frontalmente. Será tarea de la escuela reflexionar sobre la función que realiza y sobre el papel que juega en la alimentación del arquetipo. No sólo porque quiera favorecer la formación de ciudadanos/as con este molde sino porque alimente actitudes de tolerancia o intolerancia con quienes no alcanzan o detestan el arquetipo.

La educación para la diversidad, planteada como un desideratum, choca con las exigencias de los modelos que muchos competidores de la escuela proponen como señuelos. Los niños/as y jóvenes quieren ser como... ¿Cómo quién quieren ser? ¿Quieren ser los intelectuales comprometidos que busca la escuela o, más bien, como los ídolos del deporte, la música, el arte, la economía o la política que les proponen los medios?

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

4. Los conocimientos con que llegarán los alumnos/as a la escuela serán fragmentarios y poco rigurosos

El caudal de conocimientos que reciben los alumnos/as fuera de la escuela es abundante, pero está constituido por fragmentos inconexos y poco rigurosos.

La experiencia que la vida brinda a los alumnos/as está llena de evidencias presididas por el sentido común, por la apariencia, por el influjo de lo palmario. Es un conocimiento vulgar, poco riguroso, poco crítico. La tarea de la escuela consistirá:

a. En partir de esos conocimientos previos, de esos datos inconexos, de esas evidencias que no han sido sometidas a análisis para convertirlas en conocimiento científico.

b. Facilitar instrumentos de análisis para detectar los intereses que mueven la selección del conocimiento, la vehiculación del mismo a través de los medios de comunicación y la forma de ofrecerlo a los consumidores/as.

c. En ofrecer elementos aglutinadores para la interpretación de esos conocimientos amalgamados por el azar y los intereses de quienes ofrecen los datos. La explicación coherente de la realidad exige un tratamiento globalizado, ya que una visión sesgada o incompleta, hipertrofia la luz sobre unas partes pero oscurece el significado verdadero.

d. En brindar criterios para la utilización de ese conocimiento, tanto en la vida de los escolares como en la aplicación al mundo del trabajo y de la sociedad.

La tarea de la escuela no debe consistir en el futuro en llenar la cabeza de los estudiantes de datos todavía más abundantes pero también inconexos y poco fundamentados.

5. La acción educativa será tarea compartida e interdisciplinar.

La progresiva complejidad de la formación exigirá de los profesionales una especialización y, por ende, una mayor participación en la integración de los procesos.

La nueva sociología del curriculum tendrá que considerar importantes esferas que hasta ahora no han sido abiertas a la planificación de los sistemas reglados de enseñanza.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La acción individualista en la formación, tan arraigada en nuestros días, tendrá que romperse en aras del paradigma de la colegialidad. Serán los equipos los que diseñarán, llevarán a la práctica y evaluarán los procesos de información integrada. La balcanización de la actividad en las escuelas tiene graves repercusiones en el aprendizaje de los profesionales. Dos Seminarios pueden disputar por un armario durante varios meses y, se mostrarán incapaces de aprender absolutamente nada uno del otro. Por otra parte, los destinatarios no sentirán que existe interés por ellos, ya que de descoordinación y el individualismo hacen escasamente eficaz la acción educativa.

Esa acción colectiva pasa por un análisis de la situación histórica. La escuela no es un islote que no tiene conexiones con la cultura y la sociedad en la que se halla inmersa. El equipo de profesionales que dinamiza la tarea de la escuela necesita tener y desarrollar la conciencia histórica.

6. Se potenciará la dimensión intercultural de la educación

La ruptura de fronteras, la movilidad social, la vehiculación de información a través de los medios, el reconocimiento de la diversidad, potenciarán la dimensión intercultural de la educación.

Este hecho exige de los profesores no sólo estrategias nuevas de intervención, más flexibles, más adaptadas, más abiertas, sino unas actitudes y una concepciones distintas que suponen una ruptura epistemológica y una transformación radical de las actitudes y de las concepciones existentes.

La complejidad de los fenómenos sociales, la diversidad de concepciones y prácticas culturales exige un replanteamiento de muchas pautas educativas asentadas en la homogeneidad o en la hegemonía.

Las representaciones sociales (imágenes, opiniones, actitudes y expectativas) de los individuos y los grupos exigen a la escuela una respuesta adaptada y no mecanicista e impositiva. De lo contrario se estigmatizará a las minorías étnicas y sociales (HANNOUN, 1992; PEREDA y otros, 1996). La valoración de lo ajeno hará que nos demos cuenta de que diferenciar no es discriminar y de que diversidad no equivale a desigualdad (GARCÍA CASTAÑO y otros, 1993; GARCÍA CASTAÑO y PULIDO, 1994).

> *"En la actualidad, aunque con muchas dificultades, comienza a abrirse camino otra concepción, que no sólo reconoce la pluralidad cultural interna de los Estados nacionales, sino que afirma el valor de tal circunstancia"* (PEREDA y otros, 1996).

Está pendiente un debate amplio y profundo sobre el papel de la institución escolar sobre cómo se compagina el desarrollo del curriculum básico con la formación de alumnos y alumnas culturalmente diversos para una sociedad axiológicamente plural que avance contra la discriminación y la desigualdad.

EL NUEVO PROFESOR Y LA NUEVA PROFESORA: POR DÓNDE CAMINAR HACIA EL SIGLO XXI

Las necesidades y las exigencias de la sociedad y de los ciudadanos/as del nuevo siglo, demandan una formación de los profesionales que les permita responder adecuadamente a las mismas.

La formación de los profesionales de la educación es una tarea decisiva para el futuro ejercicio profesional. No aparece por generación espontánea un profesor capaz, comprometido y adaptado a las necesidades de los tiempos y de las personas.

El problema radica en que estos profesionales de la educación, intensamente ponderados en los libros de pedagogía, los discursos políticos y las homilías, no son considerados –de facto– por los políticos, los gestores y los ciudadanos en general. De ahí que, tanto los caminos de elección como los de formación teórico/práctica sigan teniendo unas lacras tan denigrantes.

El profesional, concebido como un especialista capaz de diagnosticar, comprender, intervenir y evaluar inteligente y comprometidamente su práctica, se forma a través de la reflexión rigurosa y sistemática, como apunta Donald A. Schön (1992) en su excelente obra *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Muchas prácticas habituales niegan y contradicen estos supuestos frecuentemente defendidos, explicados y compartidos.

Apuntaré, con la brevedad que exigen estas reflexiones, algunas ideas que, a mi juicio, tienen relevancia respecto a la formación del profesional de la enseñanza en las puertas del nuevo siglo y, sobre todo, respecto a las exigencias y características que deben definir su práctica.

Si ésta ha de ser su configuración profesional, de ella se derivarán las exigencias de las Facultades que formen a esos profesionales del futuro.

1. Contrahegemonía

El compromiso del profesional con la realidad y con las personas transciende un enfoque meramente técnico y pretendidamente aséptico y neutral de la función docente. Lo dice, con la claridad y la pasión que acostumbra, Henry Giroux:

> *"Un nuevo tipo de racionalidad curricular deberá subordinar los intereses técnicos a consideraciones éticas. Las cuestiones relativas a los medios deben estar subordinadas a cuestiones que aborden las consecuencias éticas de nuestros afanes"* (GIROUX, 1990).

Este planteamiento exige al profesor una toma de postura comprometida con los valores, una voluntad que supera la retórica y la simple argumentación teórica. El mismo autor nos habla de superar la resistencia y de afrontar la tesis de la contrahegemonía:

> *"El concepto de contrahegemonía no sólo afirma la lógica de la crítica sino que también invita a la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que den paso a formas alternativas de experiencia y lucha"* (GIROUX, 1990)

Hay que definir las escuelas como esferas públicas de participación y de diálogo, donde se produzca un compromiso popular y una política democrática que forme parte de la lucha por la transformación de la sociedad.

Ese planteamiento crítico ha de empezar a adquirirse en las Facultades donde se forma al profesorado. En ellas es preciso atender, como apunta Popkewitz (1988), al estrato profundo y no sólo al significado superficial

> *"El estrato superficial se nutre de los criterios o estándares socialmente aceptados mediante los cuales se juzga el éxito o el fracaso...En cambio, el estrato profundo atiende a los supuestos, presupuestos y reglas del juego que confieren credibilidad y legitiman las acciones adoptadas. Los estudiantes de profesorado no sólo adquieren conocimientos académicos, sino que aprenden también el modo adecuado de impartir sus conocimientos profesionales"*

También Giroux (1990) plantea la necesidad de sobrepasar los principios de la racionalidad técnica o instrumental:

> *"En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad del pensamiento crítico. Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares"*

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La coherencia de las instituciones de formación exige que ellas mismas revisen sus estructuras, sus pautas de funcionamiento, el curriculum oculto a través del cual aprenden los estudiantes. Esta coherencia no está presente en las escuelas de hoy ni en las Facultades en que se forman los profesionales de la educación (TORRES, 1996).

2. Indagación

La concepción del curriculum como un campo de investigación (STENHOUSE, 1984, 1988; ELLIOTT, 1991) es esencial para la comprensión y la mejora de la práctica profesional.

> *"Desde mi punto de vista, apunta John Elliott, el desarrollo profesional de los docentes es un proceso educativo que implica el desarrollo de la comprensión de las situaciones concretas que se producen en la clase en la que trabajan. La aplicación de reglas generales evita de antemano la comprensión"* (ELLIOTT, 1991).

La reforma del curriculum y de la práctica educativa de los profesores se debe apoyar en procesos de investigación en la acción, realizada por los profesionales de la educación acerca de sus propias formas de organizar y desarrollar la enseñanza.

El cambio de las escuelas a través de prescripciones externas no puede transformar las actitudes y las concepciones de los profesionales. La sociedad no cambia por decreto, dice en el título de una de sus obras Michel Crozier (1984). Tampoco la escuela.

Entendida la educación como una práctica moral se hace necesario explorar la naturaleza de los medios a través de los cuales se pretende alcanzar los objetivos propuestos. Si, además, se tiene en cuenta su dimensión social y política, hace falta interrogarse por las situaciones en el que se desarrolla el aprendizaje y por la política que lo inspira y lo rige.

Esa condición de indagadores comienza en la fase de formación del profesor. Algunos autores (LISTON y ZEICHNER 1993; BALLENILLA, 1995) plantean la necesidad de que los procesos de formación favorezcan y se basen en la investigación, el análisis y la reflexión de los aprendices de profesores de los contextos institucionales en los que se desarrolla la enseñanza.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

3. Especificidad

La profesión docente no es inespecífica. es decir, requiere una preparación pertinente. No es cierto que se pueda desempeñar acertadamente sin un conocimiento teórico/práctico previo, asentado en sólidos fundamentos interdisciplinares.

Es preciso conocer los diversos elementos socioeconómicos del curriculum, cómo se elabora el conocimiento, cómo se relacionan las personas en los grupos, cómo funcionan las organizaciones. No basta eso, ciertamente. Porque la aplicación de teorías y técnicas a realidades tan peculiares, irrepetibles, dinámicas, conflictivas, etc. como las aulas, hace inútil la pretensión de la racionalidad técnica. El aprendizaje efectivo tendrá lugar en el proceso de reflexión sistemática sobre la práctica profesional.

Los mitos y errores que tradicionalmente ha acarreado la profesión siguen estando vigentes: el profesor nace, no se hace; para enseñar basta saber la asignatura; la enseñanza causa el aprendizaje; los procesos atributivos del fracaso y del éxito son muy sencillos y elementales; experiencia es sinónimo de sabiduría pedagógica; existe la asepsia en la ciencia. No es fácil, aunque resulta imprescindible, desmontar estos presupuestos, arraigados a través de una experiencia acrítica.

4. Arte

El componente artístico del ejercicio profesional docente ha sido oportunamente analizado por Schön (1992), que sustenta el planteamiento de su obra sobre las siguientes premisas:

- Inherente a la práctica de aquellos profesionales que reconocemos como competentes, existe una fundamentación artística.

- El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional.

- En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan un territorio críticamente importante si bien limitado, colindante en varios de sus lados con el arte. Existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación.

Tan importante como explorar las manifestaciones del arte profesional del educador/a, es conocer las distintas formas a través de las cuales los/las profesionales lo adquieren.

En la práctica docente no es cierto que si A, entonces B. Lo que realmente sucede, como apunta Tyler (1993), es que si A, entonces B, quizás.

5. Apertura

La escuela ha de estar abierta a la sociedad en la doble corriente que se establece desde ella hacia el entorno y desde el medio hacia su dinámica interna (MARTÍN MORENO, 1989; SANTOS GUERRA, 1989).

La clausura convierte a la escuela en una institución ancestral (ETKIN, 1993). Los Centros escolares, para realizar una tarea socialmente comprometida, necesitan estar en constante simbiosis con la sociedad.

Todas estas sugerencias, expuestas aquí de forma fragmentaria y apresurada, conllevan una permanente actitud de incertidumbre y de preocupación por conocer la sociedad en la que se enclava la escuela, por redefinir la tarea de la institución escolar a la luz de aquella comprensión y por librarla de las trampas y de las acechanzas que el mundo del poder y del dinero la tienden. Actitud de incertidumbre que afecta también a la concepción del profesional que trabaja en ella y a las estrategias de formación del mismo. No basta con tener muchas escuelas. Es preciso preguntarse al servicio de qué valores se trabaja dentro de ellas. Es imprescindible interrogarse a qué tipo de sociedad se pretende llegar a través de la educación de los ciudadanos.

PEDAGOGIUM DIDACTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALLENILLA, F. *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Ed. Díada. Sevilla. 1995.

BAUDELOT, CH. y ESTABLET, R. *La escuela capitalista en Francia.* Siglo XXI. Madrid. 1975.

BERLACK, A. y BERLACK, H. *Dilemmas of Schooling.* Methuen. London. 1981.

BORDIEU, P. y PASSERON, J. P. *La reproducción.* Laia. Barcelona. 1977.

BOWLES, S. y GINTIS, H. *La instrucción escolar en la América capitalista.* Siglo XXI. Madrid. 1981.

CONTRERAS DOMINGO, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado.* Ed. Akal. Madrid.1990.

CROZIER, M. *No se cambia la sociedad por decreto.* INAP. Alcalá de Henares. Madrid. 1984.

DENSMORE, K. *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente.* En POPKEWITZ, T.S. (1990): *Formación de profesorado. Tradición.Teoría. Práctica. Educació.* Universitat de Valencia. 1990.

DOYLE, W. y PONDER, G. A. *The practicality Ethic in Teacher Decision-Making.* En *Interchange.* Vol. 8. Nº 3. 1977-1978.

ELLIOTT, J. *Actuación profesional y formación del profesorado.* En *Cuadernos de Pedagogía.* Nº 191. 1991.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Ed. Morata. Madrid. 1993.

EISNER, E. *Learning and Teaching the ways of Knowing.* University of Chicago Press. Chicago. 1985.

ESCUDERO, J. M. *El Centro, como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración.* En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona. 1990.

ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T. *Escuelas y profesores.* Ed. Pedagógicas. Madrid. 1994.

ESTEVE, J. M. y Otros *El profesor ante el cambio social.* Ed. Anthropos. Barcelona. 1995.

ETKIN, *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada.* McGrawHill. Madrid. 1993.

FAUVET, J. C. y BUHLER, N. *La sociodinámica del cambio.* Deusto. Bilbao. 1993.

FEIMEM MENSER, S. *Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives.* En HOUSTON: Handbook of research on teacher education. McMillan. New York. 1990.

FERRY, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Ed. Paidós Educador. Barcelona. 1991.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen.* Eudema. 1990.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático.* Ed. Paidós Educador. Barcelona. 1992.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro.* Ed. Morata. Madrid. 1993.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La profesionalización docente.* Ed. Escuela Española. Madrid. 1988.

FULLAN, M. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform.* The Falmer Press. London. 1994.

GARCÍA CASTAÑO, J. y Otros *Multicultural Education: Some Reflections on the Spanish Case.* En European Journal of Intercultural Studies. Vol. 4, number 2. 1993.

GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO, R. *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural.* Laboratorio de Antropología.Universidad de Granada. 1994.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Paidós/MEC. Barcelona. 1990.

GRIFFIN, G. *Critical Teacher Education.* En HOFFMAN, J. Y EDWARDS, S. (Eds.): Reality and Reforms in Clinical Teacher Education. Austin. The Research and Development Center for Teacher Education. Texas. 1982.

HANNOUN, H. *Els ghetos de l'escola. Por una educació intercultural.* Eumo Editorial. Vic. 1992.

HARTNETT, A. y NAISH, M. *¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado.* En Revista de Educación. Nº 285. 1988.

HARGREAVES, A. *Changing teachers, changing times. Teachers´ work and culture in a posmoderm age.* Casell. Lon dres. 1994.

HOYLE, E. *The politics of School Management.* Hodder and Stoughton. London. 1986.

KIRK, D. *Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy.* En Teaching and Teacher Education. Vol. 2. Nº 2. 1986.

LERENA, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España.* Ed. Ariel. Barcelona. 1980

LERENA, C. *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea.* Ed. Akal. Madrid. 1983.

LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. *Formación de profesorado y condiciones sociales de la escolariación.* Ed. Morata. Madrid. 1993.

MARTIN MORENO CERRILLO, Q. *Establecimientos escolares en trasnformación: El Centro educativo comunitario y su rol compensatorio.* CIDE. Madrid. 1989.

MATTINGLY, P. H. *Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado.* En POPKEWITZ, TH. S. (Ed.): *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Educació.* Universitat de Valencia. 1990.

MINTZBERG, H. *La estructura de las organizaciones.* Ed. Ariel Economía. Barcelona. 1993.

MORRISH, I. *Cambio e innovación en la enseñanza.* Ed. Anaya. Madrid. 1978.

OLSON, J.K. *Changing Our Ideas about Change,* En Canadian Journal of Education. Vol. 10. Nº 3. 1985.

OLVERA, F. *La investigación del medio en la escuela.* Fundación Paco Natera. Granada. 1986.

OLVERA, F. *El río, flujo de la vida, Materiales didácticos de educación ambiental.* Junta de Andalucía. Sevilla. 1993.

PEREDA, C. y Otros *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela.* Colección de estudios ineterculturales. CIDE. Madrid. 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A. *La educación versus socialización al final de siglo.* Kikiriki. Nº 3O. 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas.* En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza.* Ed. Morata. Madrid. 1992.

PETERS, T. *Nuevas organizaciones en tiempos de caos.* Deusto. Bilbao. 1995.

POPKEWITZ, TH.S. *Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales.* En *Revista de Educación.* Nº 285. 1988.

POPKEWITZ, TH.S. *Profesionalización y formación del profesorado.* En *Cuadernos de Pedagogía.* Nº184. 1990.

POPKEWITZ, TH. S. *Ideología y formación social en la educación del profesorado.* En POPKEWITZ, TH. S.: *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica.* Universitat de Valencia. 1990.

RANJARD, P. *Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes.* En *Revista de Educación.* Enero-Abril. 1988.

SANTOS GUERRA, M. A. *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela.* EAC. Universidad de Málaga. 1989.

SANTOS GUERRA, M. A. *Las bisagras del sistema.* En *Cuadernos de Pedagogía.* Nº 185. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A. *La Escuela de infinitas aulas.* Prólogo al libro de BARQUIN RUIZ, J. Y FERNÁNDEZ SIERRA, J.: *Investigación e intervención en el ámbito sociocultural.* Ed. Clave. Málaga. 1992.

SANTOS GUERRA, M. A. *Una tarea contradictoria: Educar para los valores y educar para la vida.* En Kikiriki Nº 31-32. 1994a.

SANTOS GUERRA, M. A. *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Ed. Aljibe. Archidona. 1994b.

SCHÖN, D.A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidós/MEC. Barcelona. 1992.

TENORTH, H. E. *Profesiones y profesionalización. Un nuevo marco de referencia para el análisis histórico del enseñanate y sus organizaciones.* En Revista de Educación. Nº 285. 1988.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

TORRES, J. *Las prácticas culturales y democráticas en el aula.* Actas de los Encuentros provinciales de Autoformación. Granada. 1996.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela.* Nueva Paideia. Barcelona. 1985.

TRILLA, J. *La educación informal.* Ed. Planeta. Barcelona. 1986.

TRILLA, J. *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación.* Paidós. Barcelona. 1992.

TYLER, W. *Organización escolar. Una perspectiva sociológica.* Ed. Morata. Madrid. 1991.

UCAR, X. *La animación sociocultural.* Ceac. Barcelona. 1992.

USHER, R. y BRYANT, I. *La educación de adultos c omo teoría, práctica e investigación.* Ed. Morata. Madrid. 1992.

YOUNIS, J. A. *El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual.* Librería Nogal Ediciones. Las Palmas. 1993.

ZALEZNIK, A. *La mística del management.* Ed. Grijalbo. Barcelona. 1991.

PEDAGOGIUM DIDACTICA

CAPÍTULO ONCE

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE ANTE EL CAMBIO EDUCATIVO

Voy a entender como cambio educativo una reforma del sistema emprendida por la Administración, a sabiendas de que al hacerlo así se cierra el abanico de la polisemia (no hablo de innovaciones o de transformaciones concretas, emprendidas por los profesionales) y de que, aún así, se mantiene una relativa confusión ya que la reforma encierra cambios estructurales (se aumenta en dos años la escolaridad obligatoria por ejemplo), cambios organizativos (se abren centros para alumnos/as de 12 a 16 años), cambios profesionales (varían las funciones y las adscripciones de los profesores/as), cambios metodológicos (se promueve una actividad en las aulas y un tipo de evaluación diferente), etc. Decir que la reforma es buena o mala, que va bien o mal, que está teniendo éxito o fracaso, dependerá de los aspectos concretos a los que hagamos referencia y de los criterios de valoración que utilicemos.

Lo que parece claro es que cualquier reforma del sistema educativo cifra su éxito en la actuación de los profesionales que la llevan a cabo. La reforma mejor diseñada, la que se articula sobre principios filosóficos, sociológicos, psicológicos y didácticos más rigurosos, está condenada al fracaso si los profesionales no quieren, no saben o no pueden ponerla en marcha.

Desde ese presupuesto, hay que preguntarse no sólo por el discurso educativo que la reforma conlleva y su asimilación por el profesorado sino por las actitudes con las que afrontan ese cambio y por las prácticas que van a desarrollarse en los Centros y en las aulas. Ninguno de estos tres cambios, por separado, consigue una transformación efectiva de la acción educativa. Con sólo cambiar el discurso (nuevas denominaciones para las mismas realidades, remozadas teorías psicológicas sobre el aprendizaje, explicaciones teóricas sobre la realidad...) no se produce una mejora efectiva. Tampoco es suficiente cambiar las actitudes hacia la escuela, la enseñanza y los alumnos/as si ésto no mueve realmente la realidad en una dirección deseada. Por otra parte, cambiar sólo la práctica sin que las actitudes se hayan modificado da lugar a un cambio aparente e, incluso, falsificado.

El cambio falsificado se produce, por ejemplo, cuando se crean estructuras democráticas de participación que se ponen en marcha con talantes y actitudes autoritarias. O cuando se modifica la colocación de los alumnos en una configuración circular en el aula a pesar de que el profesor/a siga ejerciendo desde el nuevo asiento una autoridad despótica. O cuando se modifican solamente los nombres de las realidades dando por supuesto que así se ha cambiado la concepción y la naturaleza de las prácticas. Denominar controles a las mismas actividades que antes se conocían como exámenes no es que no constituya un cambio cualitativo, es que encierra una falsedad. Si el profesor cambia su actitud respecto a la participación de los alumnos y se abre interiormente a su intervención en las negociaciones sobre la selección de contenidos, la metodología del aula y la evaluación pero no modifica su práctica tradicional (bajo la excusa de que los alumnos/as no están todavía preparados o de que no lo van a entender los padres/madres y los colegas) no se ha conseguido un cambio real y positivo.

Cuando hablamos de profesorado hemos de tener en cuenta que existen unas diferencias sustanciales, por ejemplo, entre catedráticos de Universidad, profesores de EGB en la enseñanza pública, catedráticos de Bachillerato, profesores de EGB en la enseñanza privada... Ni el status, ni el sueldo, ni el tiempo de dedicación, ni las condiciones de trabajo, ni la posibilidad de promoción, ni el nivel de prescripciones recibidas tienen mucho que ver en cada caso. En algunos niveles los profesionales comienzan con un techo tan consistente sobre la nuca que les hace mirar constantemente hacia abajo.

Es necesario, pues, precisar a qué tipo de profesorado nos estamos refiriendo. Puesto nos referiremos a la reforma que afecta a la enseñanza significativamente calificada de forma negativa como no universitaria, circunscribiremos nuestras reflexiones al profesorado de dicho nivel. Una vez más, no casualmente, desde la reflexión de la academia analizaremos los fenómenos de otros niveles de la enseñanza.

LA PROFESIONALIDAD DEL DOCENTE

La profesión es una actividad permanente que sirve de medio de vida y que determina el ingreso en un grupo profesional El profesional es aquella persona que ejerce una profesión o un oficio, por oposición al aficionado. El ejercicio de esa profesión suele ser fuente de ingresos, poder y prestigio.

Fernández Enguita (1990) define el grupo profesional como "un conjunto autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista". Las características que, según este autor definen a una profesión son las siguientes:

a. **Competencia:**

El profesional es técnicamente competente en un campo de conocimiento del que están excluidos los que no lo son. Esa competencia proviene de una formación específica, que no tienen los profanos. De ahí que sólo los profesionales puedan evaluar a otros profesionales y abrir las puertas a nuevos miembros.

Un modo de conseguir esta competencia (en realidad no hace falta que sea una realidad, basta que lo parezca) es la creación de una jerga específica que resulte ininteligible para los profanos.

b. **Vocación**

El propio término de profesión (proveniente por etimología del verbo latino profiteri) alude al aspecto religioso del concepto, invocando las ideas de llamada y de fe.

La profesión no se ejerce de forma venal sino como ayuda a los semejantes. El trabajo no puede ser pagado porque no tiene precio. El ejercicio de la profesión es liberal y su retribución tiene la forma de honorarios.

c. **Licencia**

Los profesionales tienen acotado un campo exclusivo, generalmente reconocido y protegido por el Estado. Esto les defiende del intrusismo y de la competencia ajena.

Para ejercer la profesión hace falta una titulación que acredite la pertenencia al grupo profesional. El aficionado puede tener mayor conocimiento y capacidad pero, al no estar acreditado, no puede disponer de la licencia para el ejercicio.

d. **Independencia**

Los profesionales son doblemente autónomos en el ejercicio de su profesión: frente a las organizaciones (ya que tienen el control de las mismas) y frente a los clientes (ya que éstos tienen necesidades que pueden ser satisfechas por aquellos).

El cliente del profesional , frente a otros tipos de clientes como los compradores en tiendas y supermercados que "siempre tienen razón", está obligado a recurrir a los servicios de un profesional, ante el que están indefensos y dependientes.

e. **Autorregulación**

Sobre la base de la identidad y de la solidaridad grupal, la profesión regula por sí misma su actuación a través del código ético y de los órganos de solución de conflictos.

La capacidad de autorregulación es el efecto de la posesión de una competencia exclusiva. El grupo profesional se resiste a las pretensiones, a los juicios y a las exigencias de los profanos y de los clientes.

Según Fernández Enguita, el docente no forma un grupo profesional puro. Tiene una preparación corta y poco reconocida socialmente, todos pueden emitir juicios sobre la enseñanza y la educación, puede ser juzgada por los profanos y los clientes en cuanto a la especificidad de su actividad profesional (respecto a la competencia). El docente es un asalariado, el licenciado que se dedica a la enseñanza cada vez se aleja más del profesional con vocación para acercarse a quien no ha sabido o podido encontrar algo mejor, tiene una concepción marcadamente individualista (respecto a la vocación). Cualquiera puede dar clases particulares, se realizan estudios no reglados y, en definitiva, es la institución y no el profesional quien expide los títulos y las acreditaciones (respecto a la licencia). Los docentes sólo tienen una parcial autonomía ante los clientes y las organizaciones, son casi en su totalidad asalariados, padres y alumnos participan en las decisiones profesionales (respecto a la independencia). Los profesores no controlan la admisión de nuevos miembros, no tienen códigos deontológicos profesionales, no tienen mecanismos propios para solucionar los conflictos o juzgar a sus miembros (respecto a la autorregulación).

Los profesionales tratan de mostrar la competencia en varios frentes: ante los clientes reales y potenciales, ante otros profesionales o competidores y ante la sociedad en general.

> *"Entendemos por profesionalización el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes con la ayuda del Estado; es decir, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas, aceptada socialmente"* (RANJARD, 1988).

Ni qué decir tiene que la profesionalización ha de tener en el punto de mira el servicio democrático a los usuarios, En la medida que convierta en el eje de su actuación los intereses del grupo profesional estará desvirtuando la esencia de su concepción. Ese es, a mi juicio, un peligro de la profesionalización. Hacer exclusivo hincapié en los derechos adquiridos, en la eliminación del intrusismo profesional, en el atrincheramiento social, en la exclusivización del punto de vista. Las luchas interprofesionales no siempre tienen como principal objetivo los intereses de los ciudadanos.

En el otro extremo del arco laboral se encuentra la clase obrera. El obrero no ha accedido a la propiedad, no controla el objeto o proceso de su trabajo ni tiene autonomía en su actividad productiva. El estatuto profesional no tiene carácter definitivo y, por supuesto, no dispone de códigos deontológicos ni de una jerga propia que determine una competencia específica.

> *"Estamos ante un oficio (se refieren al oficio de maestro) muy representativo de las semi-profesiones La suya es una actividad que se reserva, en su mayoría, a miembros de las clases medias-bajas; que no requiere un largo tiempo de formación, ni unos cuidadosos ni altamente cualificados conocimientos y que desemboca en el desempeño de un trabajo no manual"* (ORTEGA y VELASCO, 1991).

Más adelante, dicen:

> *"En la estructura ocupacional los maestros se sitúan en un estadio intermedio que se diferencia del de los trabajadores manuales, pero por el resto de propiedades del oficio se distancian de los profesionales de pleno derecho. Por lo tanto, una profesión carece tanto de la conciencia corporativa de los profesionales, cuanto de la solidaridad de clase y la organización sindical obrera. El magisterio ha tendido siempre, por ello, a dotarse de un ethos pequeño burgués, que más que caracterizarse por contenidos positivos, lo hacían negativamente al establecer sistemáticas diferencias y distancias respecto a los que tenía que imponer la hegemonía cultural urbana".*

El trabajo del docente, según Fernández Enguita (1990) está cargado de ambigüedad. Por una parte tiene rasgos de los grupos profesionales (naturaleza específica del trabajo, dificultad de que lo asuman las máquinas, igualdad de nivel formativo con otros profesionales de carácter liberal, cierta autonomía profesional...) que le hacen tender a la profesionalización. Y otros rasgos (lógica reglamentaria de la administración pública, carácter asalariado, heteronomía profesional, crecimiento numérico...) que operan en favor de la proletarización.

> *"Al distanciarse de la clase trabajadora sin poder integrarse en las profesiones reservadas a las clases dominantes, los maestros han venido percibiéndose como un grupo de status. Pensar en los cometidos propios del ofi-*

PEDAGOGIUM DIDACTICA

cio en términos idealizados y a desempeñar entre grupos sociales calificados como inferiores en civilización, produce una conciencia de la práctica laboral cuya dignidad está a salvo de contingencias económicas o materiales" (ORTEGA y VELASCO, 1991).

En definitiva, el docente se mueve en un lugar intermedio y contradictorio entre los polos de la organización del trabajo. Es un semiprofesional. "Los enseñantes son sin duda únicamente semiprofesionales", dice taxativamente Tenorth (1988). La tendencia actual, potencia la posición profesionalizadora. Hoy se trabaja para dignificar la profesión, se habla de profesionalidad y se busca la diferencia con los trabajadores. Antes se llamaba a los profesores/as trabajadores/as de la enseñanza, se discutía su condición de clase, se trataba de buscar la igualdad con los trabajadores. Cualquier causa reivindicativa de los mineros, de los obreros de la construcción o de la siderurgia, era asumida como propia.

No todos, sin embargo se suben a este carro de la tendencia. Densmore (1988) la critica abiertamente:

"Nuestra tesis (que el profesionalismo se comprende mejor si se entiende como una respuesta ideológica a la degradación de las condiciones en el que se ejerce el trabajo docente) se fundamenta en la observación de que los profesores se encuentran en un proceso de pérdida importante del control y de la autonomía en el trabajo".

Esta autora, preocupada actualmente por las conexiones entre ideología y profesionalismo y por la influencia de ellas en el sindicalismo de los profesores, piensa que el profesionalismo es un ideal al que aspiran los individuos y los grupos ocupacionales. "Sin embargo, esta aspiración hace que las funciones reales del trabajo, su práctica y las relaciones sociales, queden oscurecidas". Es una posición contracorriente, pero de interés, a mi juicio, para el debate.

La cultura de la profesión es, pues, cambiante, dinámica, fluida, compleja, llena de dilemas y centrada en el cliente y está sometida a los vaivenes sociales, económicos, políticos e ideológicos en los que se desarrolla su ejercicio. El contexto laboral es, pues determinante, para entender la actuación profesional.

"El contexto laboral del profesional es aquel en el que las necesidades humanas han de ser atendidas. Las prácticas profesionales son, por lo tanto, servicios humanos con capacidad para dar respuesta a las áreas específicas de la necesidad. Las sociedades modernas avanzadas se pueden caracterizar como estados inestables en los que los cambios son más discontinuos que progresivos. En tales sociedades, las necesidades de los individuos se hacen cada día más variadas y abiertas a la redefinición". (ELLIOTT, 1991).

La nueva imagen de la profesionalidad tiene, a juicio de John Elliott las siguientes características:

a. Colaboración con los clientes (individuos, grupos, comunidades) a la hora de identificar, clarificar y resolver los problemas.

b. La importancia de la comunicación y de la empatía con los clientes como medio de entender las situaciones desde su punto de vista.

c. Un nuevo énfasis en la comprensión global de las situaciones como base de la práctica profesional, en vez de verlas sólo en términos de un conjunto particular de categorías desde el especialista.

d. La autorreflexión como medio de superar los juicios y las respuestas estereotipadas.

Estos rasgos son parecidos en muchos aspectos a los que Schön (1983) considera característicos del práctico reflexivo frente al experto infalible. Dicho experto, que actúa de manera repetitiva y rígida:

a. Espera que los clientes confíen en su conocimiento y sabiduría superiores para identificar, clarificar y resolver los problemas.

b. Aborda la comunicación en una sola dirección. Habla y percibe mientras el cliente oye y obedece. El cliente puede preguntar desde una posición de deferencia, pero no cuestionar desde una presunción de conocimiento. Hay poca reciprocidad en la comunicación porque el experto no está interesado en desarrollar una visión global de la situación del cliente.

c. Entiende y maneja la situación en la que se encuentran exclusivamente en términos de categorías de conocimiento especializado que ella domina.

d. Aplica el conocimiento especializado de forma más intuitiva que reflexiva basándose en la sabiduría del sentido común englobada en la cultura laboral.

Este planteamiento nos lleva a considerar al profesor desde perspectivas profesionales diferentes.

"La función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica profesional" (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

El núcleo de estas reflexiones se sitúa en el análisis de las repercusiones de las reformas institucionales en la profesionalidad de los docentes. En ese sentido adelanto ya mi preocupación por la sospecha de que dichas reformas vayan en detrimento y no en apoyo de dicha profesionalidad, a pesar de que el discurso oficial diga otra cosa.

En primer lugar, hay que decir que las reformas parten de la iniciativa del poder o de la administración, lo cual no es en sí mismo malo. Encierra sin embargo la sospecha de que quizás los profesores/as, dejados a su libre albedrío y a su iniciativa profesional, no fuesen capaces de diagnosticar esa necesidad, de decidir atenderla o de saber y querer remediarla.

Common (1983) explica que los reformadores suelen pensar que los profesores son receptores y consumidores pasivos de las innovaciones y no creadores de ellas:

> *"Ellos creen que son los únicos que deben cambiar y reformar las escuelas, no los profesores, de los que se espera que usen apropiadamente sus innovaciones curriculares".*

Será preciso, pues,

> *"capacitar a los pasivos pero maleables profesores para que pongan en práctica en sus clases las innovaciones propuestas".*

1. La naturaleza de los cambios impuestos

Las grandes reformas llevan en su entraña algunas inquietantes realidades respecto al profesorado:

- Se trata de cambios baratos, frente al elevado costo de otras vías de transformación.

Decir en el BOE que la evaluación debe ser continua o que debe ser cualitativa o que debe realizarse un proyecto educativo en los Centros resulta tan barato como redactar unas líneas que van a ser publicadas. A lo sumo, llevará consigo el gasto de explicárselo a algunos o a todos los profesores/as. Ahora bien, ¿cuánto costaría constituir claustros con profesorado que supiera, quisiera y pudiera hacer la evaluación continua, la evaluación cualitativa o el proyecto educativo del Centro?

- Se trata de cambios rápidos, frente a otros de carácter mucho más lento.

Dejar claro a través de la ley que la evaluación debe ser un proceso, es tan rápido que, en realidad, entre en vigor automáticamente el principio didáctico. Ahora bien, ¿cuánto tiempo se tardaría en conseguir equipos que, después de su formación, estuviesen en las Centros dispuestos a poner en práctica dicho principio?

- Se trata de cambios generales, frente a la particularidad de otras vías de transformación.

Una disposición legal referida a la metodología participativa tiene un carácter tan general que afecta a todos los profesores/as sin excepción. La transformación de la práctica por caminos de carácter ascendente afecta sólo a pequeños grupos o a individuos situados en los lugares dispersos.

Una reforma constituye, pues, en apariencia, una cambio barato, rápido y general. El problema reside, claro está, en su real eficacia.

Otra ventaja para el poder que legisla es la tranquilidad que comporta el diseño de una reforma Una vez que se ha legislado (con la exigencia de hacerlo bien), ya todo parece depender de los profesores/as. De su capacidad de comprensión, de su actitud positiva y de su voluntad de llevar a la práctica lo dispuesto.

El problema es más complejo, por supuesto. En primer lugar porque afecta a la implicación del profesor en la reforma. Si se convierte al profesional en un elemento pasivo, en un simple ejecutor de las disposiciones legales, en un súbdito que ha de aplicar a la realidad a aquello que los que mandan quieren o desean (aunque fuese indiscutiblemente bueno) será difícil conseguir la entusiasta voluntad del profesional.

> *"La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud de nuestra nación. Los profesores son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa"* (GIROUX, 1990).

Poco se dice de la modificación de las actitudes, de la adhesión de las voluntades, de la preparación específica y, sobre todo, de la transformación de las

PEDAGOGIUM DIDACTICA

condiciones en que esa práctica va a ser realizada. Ahora bien, si no se cambian las condiciones (tiempo, espacio, organización, configuración...) será difícil conseguir que la realidad mejore.

2. Imágenes del profesor ante el cambio

Doyle y Ponder (1977-1978) distinguen tres tipos o imágenes de profesor/a ante las estrategias de innovación en las escuelas:

a. *Adaptador racional*

Se supone que la reforma tiene en sí misma una racionalidad que, al ser presentada y conocida por los profesores, les conducirá a la aplicación de la misma en las aulas. La convicción intelectual que se derivará del conocimiento exige una dinámica de cursos y de sesiones explicativas para que los profesores conozcan la naturaleza del cambio propuesto La lógica que impregna el proceso llevará a los profesores al convencimiento primero y a la acción después.

La necesidad de información promueve los cursos de perfeccionamiento, de los que se espera una respuesta entusiasta ya que la racionalidad intrínseca llevará a la convicción del profesional.

b. *El obstruccionista recalcitrante*

Se piensa que el profesor es un obstáculo para el cambio, por lo que hay que elaborar currícula "a prueba de profesores", es decir, diseñados de tal forma que especifiquen todas las actuaciones que deben llevarse a cabo y todos los objetivos, precisamente formulados y especificados.

De esta forma se elimina cualquier capacidad de decisión que resultaría distorsionadora para el logro de los objetivos prefijados.

c. *El escéptico pragmático*

Se acepta aquí que el profesor se encuentra con dificultades objetivas para manejar las innovaciones en clase, por lo que éste tiende a asumirlas en su totalidad en la medida en que se ve obligado a ello, sea por las influencias del contexto, sea por la fuerza de las prescripciones legales.

Cuando cesa la obligación se vuelve a las prácticas habituales, a no ser que las adoptadas resulten más cómodas. Incorpora lo que considera práctico, lo que encaja en su manera de pensar y de actuar y lo que exige un coste bajo o insignificante.

Esta visión de Doyle y Ponder mantiene la perspectiva de los reformadores, ya que considera al profesorado como un elemento meramente receptivo o reactivo ante las innovaciones propuestas o exigidas. No siempre es así. El profesor también decide por sí mismo según las exigencias de la dinámica del aula. Por eso será preciso entender la actuación profesional del docente como fruto de la interacción del funcionamiento de las instituciones educativas, de las condiciones que ésta impone y de las pretensiones que él mismo tiene respecto a ellas y la forma en que resuelve sus dilemas de los que toma conciencia (BERLACK y BERLACK, 1981).

> *"El profesor, desde la dificultad de la inmediatez, de la complejidad y de la singularidad de las situaciones profesionales a las que se enfrenta, es el que resuelve los problemas del aula. Y lo hace no sólo desde motivaciones pragmáticas de supervivencia, sino desde motivaciones normativas: cuál, como profesor, creo que debe ser mi papel ante los alumnos, qué debo enseñar, cómo debo hacerlo, etc. Todas estas son preguntas para las que además no siempre se dispone de respuestas claras y definitivas"* (CONTRERAS DOMINGO, 1990).

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. *Trabajo, enseñanza y discriminación sexual.* En POPKEWITZ, T.S. (1990): *Formación de profesorado. Tradición.Teoría. Práctica. Educació.* Universitat de Valencia. 1987.

APPLE, M. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación.* Ed. Paidós/MEC. Barcelona. 1989.

BERLACK, A. y BERLACK, H. *Dilemmas of Schooling.* Methuen. London. 1981.

CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la acción en la formación del profesorado.* Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1988.

CLARK, M. y PETERSON, L. *Procesos de pensamiento de los docentes.* En WITTROCK, M.C. : *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos.* Paidós Educador. Barcelona. 1990.

CONTRERAS DOMINGO, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado.* Ed. Akal. Madrid. 1990.

COMMON, D.L. *Power: The Missing Concept in de Dominant Model of School Change* En Theory Into Practice. Vol. 22. Nº 3. 1983.

CROZIER, M. *No se cambia la sociedad por decreto.* INAP. Alcalá de Henares. Madrid. 1984.

DENSMORE, K. *Profesionalismo, proletarización y trabajo docente.* En POPKEWITZ, T.S. (1990): *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Educació.* Universitat de Valencia. 1990.

DOYLE, W. y PONDER, G.A. *The practicality Ethic in Teacher Decision-Making.* En Interchange. Vol. 8. Nº 3. 1977-1978

ELLIOTT, J. *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad.* En GALTON, M. y MOON, B. (Ed.) (1986): *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum.* Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1983.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación.* Ed. Morata. Madrid. 1990.

ELLIOTT, J. *Actuación profesional y formación del profesorado.* En *Cuadernos de Pedagogía.* Nº 191. 1991.

EISNER, E. *Learning and Teaching the ways of Knowing.* University of Chicago Press. Chicago. 1985.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La escuela a examen.* Ed. Eudema. Madrid. 1990.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La profesionalización del docente.* Ed. Escuela Española, Madrid. 1988.

FEIMEM MENSER, S. *Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives.* En HOUSTON: *Handbook of research on teacher education.* McMillan. New York. 1990.

FERRY, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Ed. Paidós Educador. Barcelona. 1991.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

GARCIA GARCIA, E. (1988): *Condición social y feminización del profesorado de Educación Básica*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1991.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós/MEC. Baercelona. 1990.

GRIFFIN, G. *Critical Teacher Education*. En HOFFMAN, J. Y EDWARDS, S. (Eds.): *Reality and Reforms in Clinical Teacher Education*. Austin. The Research and Development Center for Teacher Education. Texas. 1982.

HARTNETT, A. y NAISH, M. *¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988.

KIRK, D. *Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy*. En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 2. Nº 2. 1986.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *El cambio profesional mediante los materiales*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 189. 1991.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Educació. Universitat de Valencia. 1989

MATTINGLY, P. H. *Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado*. En POPKEWITZ, TH. S. (Ed.): *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Educació*. Universitat de Valencia. 1990.

MINGORANCE DÍAZ, P. *Metáfora y pensamiento profesional*. Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla. 1991.

OLSON, J.K. *Changing Our Ideas about Change*, En *Canadian Journal of Education*. Vol. 10. Nº 3. 1985.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. *La profesión de maestro*. CIDE. Madrid. 1991.

PÉREZ GÓMEZ, A. *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata. Madrid. 1992.

POPKEWITZ, TH.S. *Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988.

POPKEWITZ, TH.S. *Profesionalización y formación del profesorado*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº184. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A. *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela*. EAC. Universidad de Málaga. 1989.

SANTOS GUERRA, M. A. *Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado*. En *Investigación en la escuela*. Nº 10. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal. Madrid. 1990.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Temple Smith. London. 1983.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ed. Paidós/MEC. Barcelona. 1992.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ed. Morata. Madrid. 1984.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Ed Morata. Madrid. 1987.

TENORTH, H.E. *Profesiones y profesionalización. Un nuevo marco de referencia para el análisis histórico del enseñanate y sus organizaciones*. En *Revista de Educación*. Nº 285. 1988.

VARIOS. *Investigación educativa y apertura curricular*. En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 205. 1992.

WARREN, R. *The classroom as a sanctuary for Teachers: Disccontinuities in social control*. En *Americam Anthropologist*, 1-3. 1975.

YINGER. *Examining thought in action: a theretical an Methodological critique of research on interactive teaching. Teaching and Teacher Education*. Vol. 2. Nº 3.

ZEICHNER, K. *Traditions of Reform in U.S. Teacher Education*. En *Journal of Teacher Education*. 1990.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

CAPÍTULO DOCE

INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Existe una peligrosa división de funciones que coloca en una parte a los teóricos y en otra a los prácticos. Esta división está cargada de perversiones conceptuales e institucionales.

Los teóricos son personas que no están en la escuela y que, curiosamente, tienen más estatus profesional, más sueldo, más tiempo para investigar, más movilidad y más jerarquía epistemológica (lo que ellos dicen se tiene muy en cuenta) que los profesores y profesoras que trabajan en las aulas.

Los prácticos, por contra, tienen bajo estatus, cobran poco, no tienen tiempo para investigar, están obligados a un horario rígido y apenas si tienen autoridad intelectual.

Esta división no se produce por casualidad. Tampoco es casual que entre los primeros haya más varones y que existan más mujeres ejerciendo la docencia (sobre todo, en los niveles "inferiores" del sistema.

> *"Los profesores sienten que la teoría les amenaza porque está elaborada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas. Esta reivindicación de la cualidad de expertos sólo es evidente en relación con el conjunto de procedimientos, métodos y técnicas que utilizan estos investigadores para recoger y procesar información sobre las prácticas de quienes trabajan dentro de la escuela Tales procedimientos se parecen muy poco a la forma de procesar información de los profesores como fundamento de sus juicios prácticos"* (ELLIOTT. 1993).

No es que los profesores no necesiten o no utilicen teorías. Lo que sucede es que la elaboración y la presentación de la teoría por parte de expertos ajenos a la escuela no responde a las preocupaciones y a las necesidades de los profesores. Además, el lenguaje que utilizan suela ser críptico y los vehículos a través de los cuales llega la información son inaccesibles. El ropaje científico del que se re-

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

visten les confiere un prestigio y una autoridad que les aleja de las inquietudes de cada día.

Si el conocimiento elaborado por los expertos se generaliza es difícil que pueda responder a las situaciones prácticas de cada profesor en su aula. De ahí la expresión de algunos profesores cuando reciben cursos o leen algunos libros elaborados por quienes no han pisado las aulas: "Déjame de teorías". El caso único no está en los libros (SCHÖN, 1992). Y los profesores necesitan una respuesta para "su" caso. Cada aula es dinámica, única, casi impredecible, está llena de expectativas, de valores, de motivos y de relaciones. Una teoría general no se puede aplicar de forma automática a una situación particular.

Cuando los políticos quieren cambiar la escuela se dirigen a los teóricos y les preguntan qué es lo que tienen que hacer los prácticos y cómo tienen que llevarlo a la práctica. Los expertos diagnostican lo que sucede en las aulas (muchas veces sin pisarlas), comprenden la naturaleza de los procesos que se desarrollan en ellas y proponen lo que se debe hacer para cambiar.

Los teóricos utilizan diverso tipo de estrategias para usurpar el conocimiento que es propio de los profesionales. Manejan un lenguaje científico que los profesores desconocen, de manera que el cripticismo y la tecnificación hagan creer que los demás no son lo suficientemente inteligentes para descifrar aquellos contenidos tan elevados. Los profesores no saben lo que es un Proyecto Curricular de Centro, pero sí podrían responder a la pregunta: ¿Qué es lo que deseamos hacer con estos niños y niñas en nuestra escuela? Los teóricos plantean una secuencia para redactar un PCC de modo que quienes no la conocen o no la siguen crean que ignoran las claves para hacer un buen Proyecto. Es la ortodoxia fuera de la cual no hay ciencia o rigor.

Si este mecanismo se institucionaliza, se produce la desprofesionalización de los docentes, ya que éstos se convierten en ejecutores de las prescripciones, en aplicadores de las disposiciones que agentes externos a la escuela aconsejan e imponen.

El profesor que está en el aula entra también en esta dinámica y asume un papel dependiente y subordinado. ¿Lo he entendido bien?, ¿es así como hay que hacerlo?, ¿quién me explica cómo se hace? Los profesores, desconcertados, exigen que se impartan cursos, que les envíen ejemplos y que les den instrucciones cada vez más precisas. Si las entienden y las cumplen, serán buenos profesionales.

Imaginemos esta misma dinámica en el desarrollo profesional de los médicos. Imaginemos que, a través de una ley, se les explica y se les exige a los cirujanos que operen de una determinada manera, que informen a las familias de los resultados a través de unas hojas estandarizadas, que escriban un Proyecto con las mismas partes y fases en todos los Hospitales del país. ¿Qué sucedería? ¿Por

PEDAGOGIUM. DIDÁCTICA

qué tiene una distinta dimensión la enseñanza? En primer lugar porque la formación de los profesionales ha sido apresurada y superficial. En segundo lugar porque el saber sobre la enseñanza parece ser patrimonio de todos. En tercer lugar, porque existe una desconfianza radical acerca de la capacidad y la disponibilidad de los docentes.

La práctica profesional de los profesores tiene unos componentes que superan la dimensión técnica de muchas otras prácticas. Por eso entraña una especial complejidad:

- La práctica profesional de los docentes tiene un importante componente ético. No es sólo una técnica lo que aprende el profesor para mejorar su práctica. El quehacer educativo maneja, quiérase o no, valores. Porque trabaja con personas. Se equivocan los profesores que dicen que no son educadores, que ellos se consideran meros enseñantes. Pues bien, se educa o se deseduca. Preténdase o no. En la forma de articular el curriculum, de disponer el espacio, de ejercer el control, de mantener las relaciones, etc. están presentes las dimensiones éticas de la profesión.

- La práctica profesional del docente es también política. No existe neutralidad en la enseñanza, ni siquiera en la ciencia. Quienes niegan esta dimensión caen en una contradicción flagrante. Porque negar la vinculación política es una actitud política. En la forma de establecer los niveles, en la selección de contenidos, en la utilización del lenguaje, etc. existen componentes políticos importantes.

- La práctica profesional del docente tiene un componente psicológico: El "material" que maneja el profesor es la persona. O, para mayor complejidad, un conjunto de personas. Cada una de ellas tiene emociones, expectativas, intereses, capacidad, ideas previas. Las variables que maneja un profesor son infinitas. Los ámbitos sobre los que interviene son diversos y las repercusiones sobre ellos son, muchas veces, imprevisibles.

- La práctica profesional del docente es un arte. Por eso es tan difícil adquirirlo a través de prescripciones. ¿Por qué un alumno reacciona sumisamente ante una sugerencia y otro se rebela de forma violenta?, ¿por qué en un curso el profesor encuentra una respuesta positiva y en otro similar, el mismo profesor, se estrella contra las actitudes hostiles de los alumnos? Donald Schön (1992), en una excelente obra, basa su reflexión al respecto en las siguientes premisas:

a. "Inherente a la práctica de aquellos profesionales que reconocemos como especialmente competentes, existe una fundamentación artística.

b. El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho sobre él estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.

c. En el terreno de la práctica profesional, la ciencia aplicada y las técnicas basadas en la investigación ocupan un territorio críticamente importante si bien limitado, colindante en varios de sus lados con el arte. existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de improvisación: todos son necesariso para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la investigación"

Entendiendo que el profesor es un profesional peculiar (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990; FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988), vamos a plantear sucientamente dos formas de entender su concepción y, derivado de ellas, su perfeccionamiento. El desarrollo profesional tendrá que ver, en uno y otro caso, con la concepción previa de la que partamos. Esa concepción puede ser una en teoría y, en la práctica, ser otra. Digo esto porque pocas personas defenderían una modalidad conceptual empobrecedora, pero hay que analizar las dinámicas de formación, de actuación y de perfeccionamiento y deducir cuál de estos modelos teóricos subyace a la forma de actuar.

DOS MODOS DE CONCEBIR AL PROFESIONAL

1. El profesor como aplicador

Este enfoque concibe al profesor como un técnico que lleva a la práctica las indicaciones que le hacen los expertos o los mandatos que le imponen los políticos. Es mejor profesional el que repite con más perfección y diligencia aquello que está prescrito o aconsejado por quienes mandan o investigan. Para perfeccionarse, el profesor necesitará recibir prescripciones legales claras, guías técnicas precisas, ejemplificaciones pertinentes y recetas pedagógicas que le liberen de las dudas y de los temores.

Para ello se organizan cursos, se editan libros de texto, se envían a los Centros modelos de intervención, se graban vídeos y se dan los consejos prácticos oportunos.

El problema que tiene este modelo es que no llega a modificar esferas de la personalidad como las actitudes o zonas de la mente como las concepciones. A lo sumo, consigue modificar algunas formas de actuar. Sería más negativo que, a través de este método, se consiguiese cambiar el fondo y la forma. Porque sólo se produciría otro cambio profundo cuando se realizase una nueva prescripción institucional.

El teórico cree, de buena fe, que lo que ha concebido es magnífico y el político que hace suya la teoría y la convierte en prescripción piensa que, una vez que se lo expliquen a los profesores, todos lo entenderán con claridad y lo acatarán con entusiasmo. La realidad dice luego que las cosas no son así. Y el peligro es que, al no incorporarse los profesores con entusiasmo al cambio, se pretenda imponer por la fuerza. Entonces las prescripciones serán más minuciosas, aumentará el control remoto (inspección) e inmediato (dirección) y se eliminarán los canales de diálogo.

2. El profesor como investigador

El segundo modelo concibe al profesor como un indagador que es capaz de diagnosticar, de comprender y de transformar sus prácticas. Es capaz no sólo desde el punto de vista intelectual sino desde una dinámica de compromiso con la acción.

¿Qué hace en este modelo el político o gestor de la educación? Conocer profundamente la realidad, abrirse al diálogo, hacer viable la práctica profesional de calidad, dar medios, prestar apoyo y organizar favorablemente los contextos. El control disminuye en aras de la confianza y de la ayuda.

Este modelo, que es más profesionalizador, tiene en la investigación el núcleo de la enseñanza (STENHOUSE, 1987). Ahora bien, para que la investigación se produzca hace falta que el profesor se interrogue sobre sus prácticas, que las ponga en tela de juicio. Si no se produce un colapso de las certidumbres es imposible que se ponga en marcha los mecanismos de la investigación.

A través de la investigación el profesor va a descubrir cómo es la entraña de su práctica y de la comprensión que esa indagación produce, deducirá los procesos de cambio. Obsérvese que se trata de una investigación que realizan los profesionales sobre sus propias prácticas con el fin de comprenderlas y de transformarlas en su racionalidad y en su justicia. Es más, con el fin de modificar las situaciones en que esas prácticas se desarrollan.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

La mejora de la práctica no sólo afecta a las actitudes, a las concepciones y a los modos de actuación (la educación es una práctica moral) sino que alcanza a las situaciones en las que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje (la educación es una actividad social y política).

UNA SECUENCIA PROFESIONALIZADORA

¿Por qué tiene tanta presencia el modelo de profesor aplicador frente al que, por asentarse en la reflexión de los profesionales, resulta más profesionalizador? Creo que porque tiene indudables ventajas para quienes lo implantan. Es un modo barato de cambiar la escuela, ya que basta legislar para que el profesor tenga que cumplir. Sería mucho más caro realizar una formación inicial larga, práctica y coherente. Es un modo rápido de transformar la enseñanza ya que la ley entra en vigor de un día para otro. ¿Cuánto tiempo tardaría en dar frutos una reforma que se basase en la formación inicial de los profesionales? ¿Quién se beneficiaría de ella políticamente? Es un método generalizado, es decir, que afecta a todos los docentes sin excepción. Otros métodos tienen una implantación más compleja, de avances parciales.

El legislador, además, se escuda en las prescripciones. "Nosotros ya lo hemos mandado, ¿por qué no lo hacen los profesores como se les ha dicho? Si no cumplen bien las prescripciones será porque son torpes, porque son vagos, porque están desmotivados o porque están mal dirigidos y organizados". De esta forma, se exculpa a sí mismo de cualquier responsabilidad.

> *"La amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud"* (GIROUX, 1990).

Voy a proponer una secuencia que considero profesionalizadora y que se articula sobre la concepción del profesor como investigador. O mejor, sobre las escuelas entendidas como comunidades críticas. Estos procesos de profesionalización han de realizarse de forma colegiada para que tengan una dimensión transformadora importante.

Interrogación sobre la práctica: La incertidumbre es la fuente de donde mana la inquietud y de donde surgen las preguntas que ponen en marcha la búsqueda de respuestas rigurosas. Si no hay interrogación no es posible la búsqueda de respuestas. Es inquietante el hecho de que los profesores, como intelectuales, no se planteen la revisión permanente de sus prácticas y la de los resultados que éstas conllevan.

La interrogación puede surgir de una simple pregunta por la naturaleza del quehacer, pero puede surgir de los debates profesionales, de las lecturas profesionales, de la presencia de problemas y conflictos, de las contradicciones que están presentes en el quehacer cotidiano.

Hay también tablas de invención que facilitan el hallazgo de interrogantes y de preocupaciones temáticas.

Indagación rigurosa: La respuesta a las preguntas ha de realizarse de manera rigurosa. Por eso hablamos de investigación y no de meras suposiciones, intuiciones, aprioris o conjeturas. Para investigar hay que buscar evidencias a través de procesos de recogida de información, de contraste de datos, de análisis sistemático...

En educación abundan los supuestos irracionales que explican la realidad de forma superficial y tramposa. Son muchos los errores y las arbitrariedades en la explicación causal de los fenómenos. Muchos de ellos obedecen a tradiciones interesadas, a intereses personales, a pereza intelectual...

Cuando se habla de investigación los profesores piensan que es una tarea de exclusiva competencia de los académicos o de los universitarios que tienen tiempo, medios y conocimientos especializados de los que ellos no disponen. No es así. Hablamos de una investigación realizada por los mismos profesionales, sobre sus prácticas con el fin de comprenderla y mejorarlas en su racionalidad y en justicia. También en las situaciones en que se desarrollan. Cuando un profesor se plantea una cuestión y busca la respuesta a través de datos, de evidencias, de razonamientos fundados, está investigando. Para investigar no es necesario disponer de grandes muestras, complicados diseños y cordenadores caros y potentes.

Comprensión de significados: De la investigación surge la comprensión. Es ese conocimiento riguroso resultante de la investigación lo que permitirá tomar decisiones racionales. De eso conocimiento surgirá la mejora profesional y el desarrollo de las instituciones. El profesor se perfecciona gracias al conocimiento de la realidad que propicia la investigación.

Al encontrar por sus propios medios la respuesta a las preocupaciones, el profesor dispone de un conocimiento aplicable a la realidad que maneja. No es un conocimiento abstracto, alejado de sus problemas, abstruso y etéreo. Es un conocimiento que ilumina la realidad y abre el camino de la intervención racional.

> *"Investigar en la escuela implica desarrollar una perspectiva crítica en cuanto a los significados dominantes en el medio social y escolar, teniendo presente que las ideas y los comportamientos obedecen siempre a intereses y se enmarcan en relaciones de poder"* (PORLÁN, 1992).

Para comprender los significados de lo que pasa en la escuela es preciso saltar sus muros y tener en cuenta cómo y por quién se mueven los hilos de la sociedad y de la misma institución educativa.

Cambios en la actividad: El conocimiento obtenido no tiene por fin aumentar los volúmenes de las estanterías. Tiene como principal objetivo la transformación de la práctica.

La investigación que realizan los profesionales está encaminada a la intervención. Esta conexión aparece en la fase inicial y en la final. El profesor pone en marcha el mecanismo de la investigación por preocupaciones que están arraigadas en la práctica. El conocimiento resultante está destinado a la comprensión y a la mejora de la misma.

> *"El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a ese objetivo fundamental y está condicionado por él"* (ELLIOTT, 1993).

Los cambios no son meramente funcionales. La principal dimensión del cambio está en los aspectos que afectan a la racionalidad y a la justicia de la práctica educativa.

> *"Los intelectuales tienen que pronunciarse contra las injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente, han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico"* (GIROUX, 1990).

Este planteamiento relativo a la mejora afecta a los comportamientos de los profesionales y de los estudiantes respecto a su intervención en la escuela y en sociedad, pero no ha de estar alejado de aquellas situaciones de la propia institución en las que la moral se encuentra amenazada por una forma de entender el curriculum y de organizar la actividad.

Redacción de informes: Es importante poner por escrito el proceso y el resultado de la investigación. Muchos profesores piensan que no son capaces de escribir, que esa es una tarea de académicos. Sin embargo, el escribir tiene ventajas diversas: ayuda a someter a la disciplina de la sistematización muchas ideas caóticas que mantenemos sobre la enseñanza. Otros creen que lo que ellos escriban no tendrá interés para nadie. No es así. Para muchos profesores sería de gran interés conocer lo que hacen los colegas en otros lugares.

Difusión de experiencias: Conocer las experiencias que otros realizan no sólo ayuda a comprender la práctica profesional sino que supone un estímulo. Se sabe que en otros lugares hay personas con las mismas inquietudes y las mismas preocupaciones profesionales.

La transferibilidad de las investigaciones dependerá de la similitud de contextos, de la presencia de minuciosos datos descriptivos y de las condiciones en que la nueva actividad se desarrolla. Una buena parte de la aplicabilidad depende del lector y actor de la situación nueva. ¿El lector se pregunta: ¿Sucederá algo parecido en el aula en que yo trabajo?

Debate público: El conocimiento de lo que ocurre en la educación es un derecho de todos los ciudadanos. Es cierto que hay que combinar ese derecho al conocimiento con el derecho a la privacidad en el ejercicio profesional que tienen los profesores. Por eso los informes no deben ser amenazadores para el profesorado. La difusión de informes constituye una plataforma de discusión.

Puede haber distinto tipo de informes según las audiencias a las que destina. Este hecho no lleva consigo la distorsión sino la adaptación a los intereses y capacidades de los lectores.

Nuevas interrogaciones: De los debates surgen nuevas preguntas que sirven para poner en marcha otras investigaciones. A través de la discusión no sólo aumenta el conocimiento sino que mejora el rigor ya que se convierte en una metaanálisis.

Las conversaciones profesionales han de estar presididas por el rigor y la exigencia. Las posturas gremialistas llevan a la autodefensa y a la exculpación. Una de las conclusiones del Ford Teaching Project fue que "cuanto mayor es la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios fundamentales sobre la misma" (ELLIOTT, 1977).

LAS DIFICULTADES QUE COMPLICAN LA SECUENCIA

El discurso que propone a los profesores la adopción del papel de investigadores de la práctica profesional está lleno de trampas. Por una parte, para que un profesional pueda poner en marcha un planteamiento de esta naturaleza es preciso que cuente con las condiciones necesarias. Una de esas condiciones es el tiempo. Elegir preocupaciones temáticas, observar la práctica, redactar informes, debatir sobre los mismos, introducir cambios racionales, etc. lleva un tiempo considerable. ¿De dónde se extraen las horas necesarias? Cuando no es posible llevar a la práctica el discurso teórico no sólo se siente frustración sino indignación contra quienes sugieren o imponen una solución que es inviable.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

El individualismo al que conduce una determinada forma de organizar la enseñanza, hace difícil que estos procesos de investigación puedan articularse en las escuelas. La balcanización conduce a que cada profesor se instale en su parcela y en ella actúe y decida sin entrar en ninguna relación eficiente y profunda con los colegas. Este hecho hace posible que dos profesores puedan estar peleando por un armario durante un año, pero que no sean capaces de intercambiar una idea o una sola experiencia.

Las rutinas institucionales y personales son otro enemigo de la investigación de los profesores. Mantener las mismas pautas de actuación, los mismos horarios, la misma distribución espacial sin preguntarse nunca si son buenas o si existirán otras mejores, es el mejor modo de matar cualquier innovación.

Cuando la meritocracia se establece a través de mecanismos poco eficientes para conseguir el cambio (la asistencia a cursos) se está potenciando una forma de perfeccionamiento que no está acorde con el modelo racional que considera al profesor como una persona capaz de comprender y mejorar sus prácticas. Lo fundamental en el modelo de oyentes es permanecer sentado en un curso, escuchar los mensajes y, luego, tratar de modificar la práctica. Este modelo tiene escasas posibilidades de producir cambios profundos en la escuela. Sin embargo, al estar impulsado por la consecución de méritos es el que más horas y más esfuerzos acapara.

La burocratización de las innovaciones es otro obstáculo que es preciso superar. Si el cambio se convierte en un simple trámite, en la elaboración de documentos inertes (muy bien formalizados), si la transformación consiste en multiplicar y perfeccionar el papeleo, no sólo se habrá perdido una ocasión de mejorar la práctica profesional sino que se habrá dado un paso más hacia la inutilidad y la hipocresía.

EL DISCURSO CRÍTICO ASCENDENTE

Existe una parte de la profesionalización que está en manos de cada profesor. Su actitud ante la práctica, ante la sociedad y ante las personas, su forma de entenderla y de vivirla, su manera de intervenir en la realidad facilitarán una profundización en el ejercicio profesional o generarán un desprestigio y una debilitación de la profesión.

Otra parte de la profesionalización depende del conjunto de los profesores que, de manera colegiada, impulsan y desarrollan un discurso crítico enriquecedor y estimulante. El paradigma de la colegialidad exige concepciones, actitudes y comportamientos cooperativos frente al individualismo que ha caracterizado el ejercicio de esta profesión, la formación individual y el perfeccionamiento.

Una tercera dimensión tiene carácter jerárquico. Es la Administración educativa la que tiene que intervenir para plantear de manera distinta la formación, para establecer unos contextos organizativos racionales, para regular la práctica de los profesionales de manera positiva.

Este último hecho exige a los profesionales plantear un discurso ascendente que frecuentemente está cortocircuitado por el escepticismo, por la desunión y por el temor reverencial a la autoridad.

Es necesario decir a los que mandan de forma clara y valiente qué es lo que sucede con la práctica, qué necesidades comporta y qué exigencias manifiesta. El discurso crítico ascendente ha de estar articulado y fundamentado, de lo contrario será fácilmente desoído e incluso castigado.

Cuando se desestima el pensamiento de los críticos por considerarse destructivo y negativo se incurre en un defecto de lógica y en una clara incoherencia. Se pretende formar ciudadanos críticos, pero, cuando se ejercita la crítica, el poder se enrabieta y se disgusta.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

SANTOS GUERRA, M. A. *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la investigación cualitativa de Centros escolares.* Ed. Akal. Madrid. 1990.
SANTOS GUERRA, M. A. *Agrupamientos flexibles de alumnos. Un claustro investiga.* Ed. Díada. serie Prácticas. Sevilla. 1992.
SANTOS GUERRA, M. A. *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Ed. Aljibe. Málaga. 1994.
SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidós/MEC. Barcelona. 1992.
STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza.* Ed. Morata. Madrid. 1987.
TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Ed. Paidós. Barcelona. 1986.
WALKER, R. *Métodos de investigación para el profesorado.* Ed. Morata. Madrid.1989.
WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza I. Enfoque, teoría y métodos.* Pidós/MEC. Madrid. 1989.
WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación.* Paidós/MEC. Barcelona. 1989

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

® BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA

NOTAS FINALES

Le recordamos al lector que estos archivos digitales han sido prestados de forma completamente gratuita, sin obligación alguna de aportar de su parte ningún monto económico por el uso total de estos materiales. Tenga en cuenta que los préstamos de la Biblioteca son exclusivamente para fines educativos, bajo esta condición, le pedimos a usted de manera reflexiva y participativa, ayude a la comunidad a seguir con este proyecto, mostrando en su totalidad la decencia correcta de borrar el documento una vez que este ha sido leído.

ADVERTENCIA

Si te percatas de algún usuario irracional que dentro de la comunidad manifieste acciones inexplicables como; el ciberbullying, la publicación de contenidos inapropiados no relacionados con la educación, la comercialización de los materiales de la Biblioteca, la falsificación cómo alteración de nuestros administradores y seguidores, la venta y compra de objetos y sustancias ilícitas así como de toda persona que eternamente presuma de no ser humano, no dudes inmediatamente de informar a los fundadores de la comunidad *"Pedagogium Didáctica"* sobre lo sucedido y generado por el robot inconsciente, para que este sea expulsado permanentemente de nuestra comunidad de lectores.

CONTÁCTANOS TAMBIÉN EN:

pedagogiayeducacion@hotmail.com

http://pedagogiayeducacion.wix.com/didacticus

Pedagogium Didáctica (LIBROS EN PDF)

https://www.youtube.com/watch?v=6KEisOT2Ihs

SIN VALIDEZ

Otros títulos de la colección

Educar para la paz desde el conflicto. Alternativas teóricas y prácticas para la convivencia escolar
Calo Iglesias Díaz

El desnutrido escolar.
Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana
Inés Cristina Rosbaco

Ética. Apuntes para la Educación Polimodal y la formación docente
Susana Clavet y Nora González

En los límites de la educación.
Niños y jóvenes del fin de siglo
Adriana Puiggrós

Pedagogía, identidad y poder.
Los educadores frente al multiculturalismo
Peter McLaren

El renegar de la escuela.
Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina
E. Antelo y A. L. Abramowski

Sistemas de escritura, constructivismo y educación
Emilia Ferreiro y Ana Teberosky

La escuela por dentro y el aprendizaje escolar
M. A. Santos Guerra *y otros*

Nuevos/viejos roles en la gestión educativa
Marta S. Brovelli

La formación docente en el Profesorado de Historia
M. C. Arrondo y S. Bembo *(comps.)*

Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras
José Manuel Vez

Imagen de tapa: ***Néstor E. Junces***

PEDAGOGIUM DIDACTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER-EGG, E. *Técnicas de investigación social.* Ed. El Cid Editor. Buenos Aires. 1980.

ANGUERA, M. T. *Observación en la escuela.* Ed. Graó. Barcelona. 1988.

BLANCHET, A, y Otros *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Ed. Narcea. Madrid. 1989.

CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en el perfeccionamiento del profesorado.* Ed. Martínez Roca. Barcelona. 1988.

CARR, W. *Cambio educativo y desarrollo profesional. Investigación en la escuela.* Nº 11. 1990.

COHEN, L. y MANION, L. *Research methods in education.* Croom Helm. London. 1980.

CONTRERAS DOMINGO, J. *La investigación-acción: ¿Qué es?* En Cuadernos de Pedagogía. Nº 224. 1993.

CONTRERAS DOMINGO, J. *La investigación-acción: ¿Cómo se hace?* En Cuadernos de Pedagogía. Nº 224. 1993.

DUVERGER, M. *Métodos de las ciencias sociales.* Ed. Ariel. Barcelona. 1980.

ELLIOTT, J. *Developing hypotheses about clasrooms from teacher's practical constructs: an account of the work of the Ford Teaching Project* En Interchange. Vol. 7. Nº 2. 1977.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación.* Ed. Morata. Madrid.1990.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Ed. Morata. Madrid. 1933.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. *La profesionalización del docente.* Ed. Escuela Española. madrid. 1988.

GARCIA, J. E. y GARCIA, F. F. *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación.* Ed. Díada. Sevilla. 1989.

GIMENO, J. *El profesor como investigador en el aula: Un paradigma en la formación de profesores.* En Educación y Sociedad. Nº 2. 1982.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Ed. Paidós/MEC. Madrid. 1990.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. L. *Etnografía y diseño en investigación educativa.* Ed. Morata. Madrid. 1988.

GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT, M. *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentos.* Ed. Laertes. Barcelona. 1988

HPKINS, D. *A Teacher's guide to clasroom research.* Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia. 1985.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. *Cómo planificar investigación-acción.* Ed. Laertes. Barcelona. 1988

PORLAN, R. *El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar.* En Investigación en la escuela. Nº 1. 1987.

PORLAN ARIZA, R. *Investigación y renovación escolar.* En Cuadernos de Pedagogía. Nº 209. 1992.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

Enseñar o el oficio de aprender es un libro imprescindible para el profesorado que desea mejorar su práctica. La formación se ha realizado frecuentemente a través de la asistencia a cursos, realizada de manera individual por parte de los profesores y profesoras. Al volver al Centro, muchas veces, nada ha cambiado debido a las inercias institucionales, a las dificultades organizativas o a las resistencias de otros profesionales. El autor propone en este libro otro camino que considera más eficaz para alcanzar la mejora institucional a la que ha de tender la formación. Las organizaciones son el contexto del aprendizaje de todos los integrantes de la comunidad (*Parte primera*) y la reflexión sobre la práctica es la estrategia que permite realizar aprendizajes significativos y aplicables a la acción profesional (*Parte segunda*). Es la escuela como institución la que aprende, es el conjunto de profesores el que reflexiona, es toda la escuela la que mejora como fruto del aprendizaje realizado. Con un lenguaje claro y directo el autor invita a los profesores y profesoras a convertirse en "aprendices crónicos". Y explica cómo pueden hacerlo en el marco de la institución en la que trabajan y en la que crecen como personas y como profesionales.

BIBLIOTECA DIGITAL PEDAGOGÍA
POR LA MEJORA EDUCATIVA DEL SIGLO XXI
PEDAGOGIUM ★★★★★ DIDÁCTICA

ISBN 950-808-303-0

HomoSapiens